

Tenåring med oppdrageransvar. En kvalitativ undersøkelse av tenåringsmødres opplevelser av og refleksjoner om autoritet og frihet i oppdragelsen.

Ester Eliassen



Masteravhandling i pedagogikk

NLA Høyskolen i Bergen, 2015

Veileder: Tone Sævi

Forord

Etter at tankene mine stort sett har vært opptatt med pedagogisk litteratur, leting etter informanter, intervju av fantastiske mødre, gode samtaler med mine medstudenter og min veileder, så avsluttes nå arbeidet med masteravhandlingen. Arbeidet med masteravhandlingen dette året, har vært krevende både tidsmessig og tankemessig. Men det har også vært meget lærerikt og interessant. Selv om det er godt at denne reisen er over, er det samtidig vemodig. Det kan nok tenkes at tankene mine vil kretse rundt pedagogiske spørsmål og da gjerne rundt ulike tema, dilemma og paradokser som jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke men som har vekket min interesse.

Jeg er så takknemlig for de 4 årene jeg har fått ved høyskolen NLA i Sandviken. Jeg er virkelig takknemlig for alle de dyktige og kunnskapsrike lærerne jeg har møtt disse årene. Jeg har også møtt mange herlige medstudenter, som jeg håper å holde kontakten med. Kommer til å savne NLA miljøet!

Jeg kjenner meg dypt privilegert over å få møte mødre som ønsket å være mine informanter og som har delt åpent og ærlig sine opplevelser til denne avhandlingen. Uten disse mødre kunne det ikke blitt noen oppgave slik den nå har tatt form. Jeg ble rett og slett så oppmuntret av tiden sammen med disse fantastiske mødre! Takk til dere alle fire!

Så er jeg også inderlig takknemlig til min familie som har oppmuntret og støttet meg. Først en stor takk til min snille mann, Kai, som trofast har stilt opp og oppmuntret meg til å studere i så mange år. Tusen takk til mine fire jenter, som heier på meg og kommer med gode ord. Jeg er så stolt av dere. Dere varmer mitt hjerte!

Takk til min dyktige veileder, Tone, som har imponert meg med kunnskap i faget og innsikt i litteratur. Det har vært et utfordrende år, der arbeidet ofte har stoppet opp, men veileder har kommet med gode løsninger og pekt på nye veier og muligheter.

Takk til min gode studievenn, Wenke! Takk for alle de gode og lange samtalene med deg, både på telefon og på skolen. Jeg verdsetter virkelig dine kloke betraktninger og ditt gode humør. Du er en herlig dame!

Takk til mine gode venner som jeg er velsignet med. Jeg er så takknemlig for deres oppmuntring og gode ord!

Bekkjarvik, 30.1.2015

Sammendrag

Når en jente mellom 15-19 år blir mor, går hun under kategorien tenåringsmor (Lappegård, 2000). Tenåringsmødre er en forholdsvis liten gruppe i Norge og skiller seg gjerne ut, eller de opplever selv at de skiller seg ut, fra det som ansees som det «normale» eller passende tidspunktet for en kvinne å bli mor. Ut i fra mødrenes unge alder har jeg i denne avhandlingen hatt et ønske om å søke etter en større forståelse og en dypere innsikt i hvordan det oppleves for unge mødre å ha ansvar for oppdragelsen av et barn. Jeg har derfor valgt å intervju fire tenåringsmødre. Avhandlingen vil fokusere på spørsmål som særlig har å gjøre med tenåringsmødrenes konkrete opplevelser i forhold til autoritet og frihet; først og fremst den voksnes autoritet, men både den voksne og barnets frihet.

Forskningsspørsmålet er som følger: Hvilke utfordringer møter tenåringsmødre knyttet til autoritet og frihet i oppdragelsen? En fenomenologisk orientert studie av autoritet og frihet slik en gruppe tenåringsmødre opplever og reflekterer over disse fenomenene i konkrete eksempler fra oppdragelsen av sine barn.

Autoritet og frihet er knyttet til både store politiske og samfunnsmessige sammenhenger, historisk og i dag, og til det enkelte menneskes møte med samfunn og kultur. Men fenomenene er også, og kanskje først og fremst knyttet til relasjonen mellom mennesker, og i denne sammenhengen til forholdet mellom voksen og barn. Den pedagogiske relasjon er ifølge kontinental pedagogikk rammen for oppdragelsen (Spiecker 1984; Sævi 2007; van Manen 1993) og dermed også for situasjonene hvor autoritet og frihet utspiller seg. Den pedagogiske relasjon er en tillitsrelasjon, og da spesielt med tanke på at et lite barn ukritisk og overgitt legger sitt liv i den voksnes hender, i tiltro til den voksne som ansvarlig autoritet (Løgstrup, 1991).

Barnets fremtid er i eksistensiell forstand åpen, fri og ukjent for både barnet og den voksne. En slik frihet innebærer også en motsetning. Når barnet vokser litt til, trenger det å akseptere den voksne som en autoritet og den vokse sin rettleiding, slik at han eller hun skal kunne oppleve frihet i sitt liv (Arendt, 2006). I pedagogisk sammenheng ligger både den voksne og barnets frihet her ved at barnet gir sin tillit til den voksne autoritet og dermed autoriserer den voksne, og den voksne utøver sin autoritet på en omsorgsfull måte, til det beste for sitt barn.

Avhandlingen ønsker å belyse fenomenene autoritet og frihet hver for seg, selv om det ikke alltid er enkelt å skille disse to, da de er gjensidig avhengig av hverandre (Løgstrup, 1997).

Med utgangspunkt i en utforskning av fenomenene autoritet og frihet slik (Myhre 1981; Løgstrup 1997; Skjervheim 1992; van Manen 1991/1993; Mollenhauer 1996; Arendt 2006) forstår disse og ved hjelp av et empirisk intervjumateriale og tolkning av disse, ønsker jeg å bidra til innsikt i fenomenene autoritet og frihet i pedagogisk sammenheng.

Innholdsliste

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
Kapittel 1: Bakgrunn for avhandlingen.	11
Innledning. Mitt personlige utgangspunkt for avhandlingen	11
Hensikt med avhandlingen.	11
Hvem kan betraktes som tenåringsmor?	12
Forskningsspørsmål	13
Møtet mellom voksen og barn som et pedagogisk møte	15
Kapittel 2: Forskningsmessig plassering. Den pedagogiske relasjon som ramme.	17
Innledning	17
Den europeiske pedagogiske tradisjon – Å se hele barnet	17
Den europeiske tradisjon sin sammenheng med fenomenologi og pedagogikk	19
Den europeiske tradisjon ønsker å ivareta barnets personlige frihet	20
Den pedagogiske relasjon	21
Den pedagogiske relasjon skal gradvis slutte å eksistere	23
Den pedagogiske relasjon som en tillitsfull relasjon	23
Hvordan vi lever vårt liv har betydning for barnet	24
Den pedagogiske relasjon er grunnlagt på kjærlighet	25
Den pedagogiske relasjon fordrer frihet	25
Kapittel 3: Autoritet og Frihet	27
Innledning	27
Del 1: Autoritet, hva er det?	28
Innflytelse over barnet	29
Autoritet som makt – søker etter barnets beste	30
Å bli ledet inn i en etablert verden	30
Å bli innvilget autoritet	32
Autoritet i det asymmetriske forholdet	33
Autoritet og selvstendighetens frihet	34
Autoritet kan forstås på flere måter	36
Autoritet fundamental for det politiske liv	37
Autoritet og frihet	39
Autoritetskrise	39
Del 2: Frihet hva er det?	41
Innledning	41
Frihetens frihet	43
Frihet = individualisme?	48

Autoritet og selvstendighet	49
Kapittel 4: Metode og metodologiske overveielser	51
Innledning. Metodologi og metode	51
Kvalitativ forskning. Et ønske om nærhet	51
Hermeneutisk fenomenologi	53
Fenomenologi. Meningen i det unike menneskets opplevelser.	54
Det unike menneskets gjennomlevde opplevelse	55
Opplevelsen som opplevd før tanken	56
Fenomenologisk dekonstruksjon	56
Hermeneutisk tolkning	57
Den hermeneutiske sirkel	59
Fokusgruppeintervju	60
Utfordringer underveis. Å skaffe informanter.	61
Personlig intervju	62
Etiske og moralske spørsmål knyttet til avhandlingen	63
Etikk som beskytter barna	64
Avhandlingens kvalitet	65
Validitet - gyldighet. Mor som ekspert i eget liv	66
Reliabilitet-pålitelighet. Kan pålitelighet måles?	67
Generalisering - Overførbarhet	68
Som forsker står jeg i et innvendig forhold	69
Kapittel 5: Presentasjon av materiale	71
Innledning	71
Mødrenes opplevelser	71
Livets veikryss: når livet skifter retning	72
Kunnskap om det nye livet som mor	73
Å reflektere over de valg som er tatt	74
Mødrenes relasjon med jevngamle	74
Mødrenes relasjon med voksne	75
Å søke anerkjennelse for sin autoritet	76
Hvordan møte barna når andre voksne observerer?	78
Autoritet og frihet i oppdragelsen	79
Relasjonen der autoritet og frihet er bevart	81
Å krysse grensen: fra autoritet til misbruk av makt	82
Når barn blir lyttet til	83
Om å si unnskyld til barna	85
Når barn viser omsorg	85

Kapittel 6: Drøfting av autoritet og frihet i hverdagslig praksis	87
Innledning	87
«Barnet ble på en måte min redning» - ufødt autoritet.	89
«Da gikk hun bare ut, da ville hun ikke hjelpe til mer» - en autoritet som mister sin autoritet	90
«Alle la vel merke til om jeg klarte det» - å møte tvil om egen autoritet.	93
«Hun sto der og hylte» - autoritet som trygghet	94
«Da skal vi ikke ha noe sutring» - å sette sin autoritet på spill	95
«Det var egentlig en liten filleting» - gjennom autoritet til frihet.	98
«Jeg kommer litt til kort av og til» - bekymring og omsorg som barns autoritet over voksne.	102
«Jeg syntes de er litt for unge til å gå inn i den voksne verden så fort» - en autoritet som ønsker å gi reell frihet.	104
«Jeg får sette meg ned med henne, ved siden av henne» - åpne mulighet for frihet til å velge.	107
Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner over autoritet og frihet, tillit og barnet som gave	109
Innledning	109
Makt og autoritet	110
Barnets tillit og den voksnes autoritet	112
Barnets liv i den voksnes hender	113
Relasjonen forener autoritet og tillit	114
Å ha tillit til at barnet vil autorisere	116
Tiltro og tillit	117
Skuffelse og ny tillit	117
Autoritet og frihet som respons til en gave	119
Kilder	121
Vedlegg	126

Kapittel 1: Bakgrunn for avhandlingen.

Innledning. Mitt personlige utgangspunkt for avhandlingen

Som mor til fire jenter i tenåringsalderen, er jeg opptatt av tema rundt oppdragelse og det å være mor i dagens samfunn. Jeg ble selv mor forholdsvis ung, og opplevde at det dukket opp mange spørsmål knyttet til morsrollen. Jeg var i behov av trygge og gode mennesker rundt meg som kunne svare på mine mange spørsmål. Jeg hadde spesielt en dame jeg kunne spørre om alt, til alle tider på døgnet. Etter hvert som barna ble eldre, ble også behovet for forbilder stort, og jeg studerte andre foreldre og diskuterte med andre mødre om hvordan oppdragelsen burde utføres. Andre mødre gav meg råd og støtte i de mange ulike valgene jeg måtte ta. Jeg var også så heldig at jeg hadde en stødig og snill mann som også var opptatt av hva som var det beste for barna våre. Dette gav meg stor trygghet i oppdrageroppgaven. Det er blant annet disse erfaringene som er bakgrunnen for at jeg i dag er opptatt av tenåringsmødres opplevelser av og refleksjoner rundt det å være mor og oppdrager. Det har den siste tiden vært fokus på unge mødre igjennom TV program, der unge mødre både fra Danmark og Norge har deltatt. I sosiale medier ser jeg at unge mødre er aktive, og det kan tenkes at tenåringsmødre finner trygghet og støtte i å lese blogger og delta i ulike sosiale medier, og gjerne er det igjennom ulike nettsamfunn en frimodig kan våge stille spørsmål knyttet til oppdragelse og hva det vil si å være ung mor. Å lese andres erfaringer er gjerne til hjelp i egen rolle som mor?

Hensikt med avhandlingen.

Hensikten med denne avhandlingen er å utforske hva det kan bety å være ung mor og å samtale med tenåringsmødre om dilemma og utfordringer de som unge oppdragere møter, særlig med fokus på autoritet og frihet i møte med barna. Jeg ønsker å undersøke hvordan tenåringsmødrene opplever det å være mor og oppdrager, og få innsikt i deres tanker og følelser rundt oppdragelsesspørsmål, særlig da relatert til autoritet og frihet i møte med barna. Ved å spørre etter deres konkrete opplevelser og refleksjoner knyttet til opplevelsene, håper jeg at denne studien vil gi innsikt på et område som for mange av oss er ukjent (Creswell, 2012). Ønsket er å få et innblikk i tenåringsmødrenes hverdagsliv sammen med barna, slik det oppleves for den enkelte mor.

Tenåringsmødre er en forholdsvis liten gruppe i Norge, og det er heller ikke mye forskning knyttet direkte opp mot tenåringsmødres egne opplevelser av å være mor. Slik Heggen og Øya beskriver marginalisering, så handler det om å falle utenfor eller i periferien av viktige

aktiviteter og arenaer (2005, s. 19). Slik sett kan gjerne tenåringsmødre betraktes som en marginalisert gruppe som befinner seg i en gråson av hva som oppfattes som vanlig, det normale eller forventede av kvinner i denne alderen. Ulike instanser i samfunnet arbeider stadig for å få ned antall tenåringsgraviditeter, og gruppen faller ofte under kategorien «risikogruppe». Kjersti Torstensen Strand (2008, s. 107) viser i sin masteroppgave at tenåringsmødre sjelden er gjenstand for offentlig debatt, noe som kan gi næring til en stigmatiserende oppfatning av tenåringsmødrene. Det er derfor min interesse å undersøke hvordan det oppleves å være tenåringsmor i dagens Norge. Har de selv tro på at de kan klare oppdrageroppgaven, når samfunnet viser så liten tro på dem ved blant annet stadig arbeide for å få ned antall tenåringsfødsler? Opplever de å ha den autoriteten og styrken det kreves for å stå i et pedagogisk forhold til sitt/sine barn? Som tenåringsmor skal en forholde seg til ansvaret som mor og til en praktisk oppgave som oppdrager. En blir som ung kastet inn i en oppgave som voksne vanligvis har, med de utfordringer dette innebærer. Dagens mødre blir stilt overfor uendelig mange valg som fører til både inspirasjon og motivasjon, og til angst og forvirring. Strand (2008, s. 4) viser i sin masteravhandling at tenåringsmødre ofte søker kunnskap om barn hos andre mødre, og gjerne da naturlig nok egne mødre. Hun viser videre at tenåringsmødrenes tidligere venner gjerne faller fra, og at nye venner ofte er andre unge mødre, som både tilfører kunnskap, er forbilder for hverandre og som er positive for det sosiale fellesskapet til den enkelte mor. Et håp er at denne studien kan bringe ny forståelse for tenåringsmødre i samfunnet og forhåpentligvis kan studien også være et bidrag til tenåringsmødres stemmer kan føre til en større forståelse av og innsikt i deres livssituasjon.

Hvem kan betraktes som tenåringsmor?

Ungdomsårene er en periode mellom 10-19 år, som betraktes som både fysisk og psykisk utfordrende, med store endringer i sosiale interaksjoner og relasjoner (WHO, 2014).

Tenåringsmødre blir ofte brukt om jenter mellom 15-19 år (Lappegård, 2000, s. 2). I følge en rapport fra Folkehelseinstituttet i 2014, er det et fåtall tenåringer som får barn, ut i fra at de fleste som blir gravid velger å ta abort (Folkehelse instituttet, 2014a). Rapporten peker også på at det i 2013 var 19 kvinner i alderen 15 år og yngre og 162 kvinner i alderen 16-17 år som fødte et barn, noe som tilsvarer 0,3 prosent av alle fødsler (Folkehelseinstituttet, 2014a). Rapporten trekker også frem at det har vært en nedgang i aborttallene blant tenåringer i alderen 15-19 år (Folkehelseinstituttet, 2014a). I 2013 ble det gjennomført 1599 svangerskapsavbrudd i alderen 15-19 år, der 24 avbrudd var av kvinner under 15 år

(Folkehelseinstituttet, 2014b). Siden registreringen startet i 1979, er dette den laveste forekomsten av svangerskapsavbrudd i denne aldersgruppen (Folkehelseinstituttet, 2014a). I Norge var kvinners gjennomsnittsalder ved første barns fødsel 28,6 år og for menn 31,3 år i 2013 (Statistisk sentralbyrå, 2014). I følge en folkehelse rapport fra 2010, er høy alder ved fødsel ikke gunstig for hverken mor eller barn, og jo høyere alder hos mor, jo høyere vil risiko for kromosomavvik hos fosteret være. Frekvensen av svangerskapsforgiftning, svangerskapsdiabetes og for tidlig fødsel øker også ved mors alder. Fødselskomplikasjoner øker også i takt med mors stigende alder. Ung alder hos mor ved første svangerskap viser seg å beskytte mot utvikling av brystkreft (Folkehelseinstituttet, 2010).

Færre tenåringsfødsler blir sett i sammenheng med større åpenhet om seksualitet og vellykkete tiltak der seksualundervisning og prevensjonsveiledning inngår (Lappegård, 2000, s. 2). At ungdom i dag har en lengre ungdomstid og velger utsettelse for når en ønsker å få barn og familie er også en del av bildet (Lappegård, 2000, s. 2). Annen forskning peker på at utvidet grunnskole er en forklaringsfaktor på at tenåringsfødsler i Norge er forholdsvis lavt, sammenlignet med USA. Via skolegang får en mer kunnskap og innsikt som dermed fører til at jentene tar smartere valg. Skolegang medfører også mindre tid til risikoaktiviteter som det å bli gravid (Black, Deverux & Salvanes, 2008).

Forskningsspørsmål

Hvilke utfordringer møter tenåringsmødre knyttet til autoritet og frihet i oppdragelsen? En fenomenologisk orientert studie av autoritet og frihet slik en gruppe tenåringsmødre opplever og reflekterer over disse i oppdragelsen av sine barn.

Siden studien retter seg mot de opplevelser, følelser og refleksjoner som tenåringsmødrene har knyttet til utvalgte aspekt ved oppdragelsen av barna sine, vil jeg i tillegg til å arbeide med litteratur knyttet til pedagogikk (og særlig her oppdragelse og oppdrageropplevelser) også gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse. For å undersøke virkeligheten slik den konkret oppleves av en gruppe tenåringsmødre, er det en fordel å kunne utvikle en relasjon til mødrene. Fedrene er en naturlig og viktig del av bildet, og det er lite forskning knyttet til fedrenes opplevelser av å bli far til et barn sammen med en tenåringsjente. Jeg ønsker imidlertid her å rette fokus mot mødre, men regner med at fedrene vil bli nevnt som del av det helhetlige bildet både i forskningen og av de unge mødrene selv.

Relasjonsfortellingen

Den pedagogiske relasjonen kommer først og fremst til uttrykk i praksis i det konkrete møtet mellom barn og voksen i ulike sammenhenger der de møtes, og vi kan fortelle dem eller skrive dem ned som praksisfortellinger. Det å stoppe opp ved relasjonen mellom voksen og barn, beskrive det som skjedde og forsøke å reflektere over hva det kan bety for barnet og for relasjonen selv kan gi viktig pedagogisk innsikt. Mollenhauer (1996) peker på at relasjonsfortellingen er den mest passende form for å belyse de tema og problemer en ønsker å trekke frem (i Sævi, 2013, s. 236). Jeg ønsker å beskrive konkrete situasjoner eller relasjonsfortellinger for lettere å kunne utforske de fenomenene jeg er opptatt av, autoritet og frihet. Jeg forsøker meg innledningsvis med en historie som Eli som nå er voksen, selv har fortalt og gitt tillatelse til å dele i min studie. Historien er en hverdagsbeskrivelse der «relasjonen mellom voksen og barn kommer til uttrykk» (Sævi, 2013, s. 236).

Eli var en aktiv og glad jente, og det eneste barnet i familien. En fredag Eli var kommet tidlig hjem fra skolen, var hun svært ivrig etter å skifte klær for å gå ut å leke med vennene sine. De hadde planlagt på skolen at de skulle møtes rett etter skolen for å stå på rulleskøyter på en sidevei der det var lagt helt ny asfalt. På skolen hadde den ene venninnen, Amalie dessuten sagt at hun hadde en spennende hemmelighet hun ønsket å fortelle til jentene, og Eli var full av spenning. Skal tro hva Amalie har å fortelle oss? Hun fikk på seg skoene og jakken i full fart og tok rulleskøytene i hendene. Akkurat da hun skulle til å springe ut, ropte moren på henne: «Du må hjelpe meg litt her i huset, Eli!» Eli sto helt musestille, hun stivnet i kroppen og hadde mest lyst til å smyge seg lydløst ut ytterdøren. Men hun svarte moren høflig; «Jeg er på vei ut for å leke, kan jeg hjelpe deg senere»? Moren kom ut i gangen der Eli sto, og sa med bestemt stemme: «Jeg vil du skal vaske begge badene nå med en gang». Dette var en stor oppgave, så tankene raste i hodet til Eli. Ville hun rekke å møte vennene mens de ennå var ute? Ville hun gå glipp av det spennende som Amalie skulle fortelle til jentene? Eli var ikke lysten på å hjelpe moren og kom med en svak unnskyldning om at hun var på vei ut for å leke, og at hun kunne komme snart tilbake for å vaske. Moren til Eli fikk et sint ansiktsuttrykk og sa da: «Ok, bare gå du. Jeg tar å ringer til venninnen din, Kari, jeg da. Hun kommer nok og hjelper meg her, skal du se. For hun er så snill hun. Og hun er ikke slik som bare tenker på seg selv». Moren snudde ryggen til, og gikk tilbake til kjøkkenet med bestemte skritt.

Eli utførte oppgaven som moren ba henne om, og vennene rakk hun ikke den dagen.

Trusselen moren kom med, om å ringe til venninnen var effektiv. Det var en metode moren ofte tok i bruk når hun opplevde at Eli var motvillig til å hjelpe. Eli forteller at hun fikk en følelse av at hun var erstattelig. Hun kunne byttes ut med venninnen. Eli mistet tryggheten på at hun var en spesiell og unik person for moren, en som ikke kunne erstattes av noen andre, og som moren elsket inderlig høyt. Betydde hun ikke mer for moren? Var hun bare glad i henne når hun gjorde som hun ønsket? Det var ikke med glede Eli hjalp til i huset, men av frykt for

at moren kunne komme til å henge henne ut ved å be venninnen om hjelp. Hun følte lengsel etter å bli akseptert og elsket for den hun var. Moren brukte sin makt for å få Eli til å hjelpe til. Eli visste at moren hadde makt, myndighet og mulighet til å ta kontakt med venninnen, og dette førte til utrygghet. Van Manen peker på dette når han sier at relasjonen ikke skal være basert på den voksnes makt, men på «kjærlighet, hengivenhet og barnets egen internaliserte sanksjon» (1993 s. 65). Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen. Eli undret seg over hva venninnen, og hennes familie ville trodd dersom moren hadde ringt og spurt etter hjelp. Ville de tenkt at Eli var ulydig og lat, eller kanskje enda verre at moren var rar? At moren mente at venninnen var snillere enn henne satt som en klump i magen langt inn i voksenlivet. Moren ønsket å få sin vilje igjennom, på egne premisser, uten å ta hensyn til Elis opplevelse av å bli styrt og manipulert. Når moren brukte en trussel som gav Eli frykt for å bli byttet ut med en annen jente, kan vi gjerne si at Eli mistet sin frihet ved at hun ikke opplevde at hun kunne komme moren i møte igjennom dialog. Eli kom med forslag om å vaske etter at hun hadde møtt vennene sine. En annen frihet er det å kjenne på at en er elsket uansett, en er unik som menneske og som datter, uten at noen ønsker å endre på det faktum at en tilhører mor, far og familien. Hennes ønske om å være unik og uerstattelig i relasjonen ble byttet ut med usikkerhet og frykt. Å bruke slike «effektive» hersketeknikker på barn, (misbruke sin makt) for å styre de i en bestemt retning, kan sette dype spor. Eli gav ikke moren den tilliten som en autoritetsperson kan få, nettopp fordi moren umyndiggjorde Eli i relasjonen og moren ble autoritær i stedet for en autoritet gjennom sin handling og måten hun snakket til Eli på (Løgstrup, 1997, s. 74). Løgstrup (1997) er også tydelig på at autoritet og umyndiggjørelse ikke er forenlig med hverandre (s. 74). Autoritet kan ikke kreves, den må arbeides på med varsomhet på en slik måte at tillit blir fundamentet i relasjonen. «Tillid nærer man til en persons egenskaber og karakter» (Løgstrup, 1997, s. 69). Som barn har en tillit til at foreldre skal ta kloke beslutninger som oppleves som gode og trygge rammer.

Møtet mellom voksen og barn som et pedagogisk møte

For at en skal kunne kalle et møte mellom en voksen og et barn pedagogisk, må den voksne kunne «ta et selvstendig ansvar for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen» (Sævi, 2014, s. 5-6.). Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen og som skal søke etter det beste for barnet. Igjennom den pedagogiske relasjonen vil den voksne ha en naturlig autoritet. I følge Løgstrup (1997), vet ikke en person om at han har autoritet og vil bli overrasket dersom noen forteller han det (s. 74-75). Det er med andre ord ikke noe en krever, men noe som faller naturlig ut fra et ønske om å ta ansvar. Dersom en

ønsker og krever autoritet, vil en bli autoritær. «Når en person taler med autoritet, betyr det altså, at han taler med den autoritet, som andre giver ham» (Løgstrup, 1997, s. 74). Det er ikke sikkert at det hadde vært mulig for Eli å utsette vaskingen, men moren kunne gjennom sin autoritet tatt ansvar i situasjonen og forklart Eli hvorfor det var nødvendig å vaske med en gang. Moren til Eli kunne med samtale og sin naturlige autoritet som voksen og som mor ha kommet til enighet med Eli om oppgavene som skulle gjøres, ved for eksempel å ta Eli med i samtalen og lytte til hennes argument. Eli ville da opplevd seg respektert og verdifull og kanskje gitt moren tillit, og morens ord ville dermed kanskje blitt tillagt den autoritet som relasjonen mellom voksen og barn er i behov av.

Løgstrup (1997) peker på at når en selv gir sin tale en «autoritære kraft og virkning, er den en umyndiggjørelse af dem, der tales til (s. 75). Han viser dermed til den samtaleformen som ikke åpner opp for andres frihet, men til ufrihet. Den andre får da ikke komme frem med sine argumenter igjennom en dialog preget av respekt for den andre. Moren oppmuntret ikke Eli til å hjelpe til, lyttet ikke til Elis argument om å gå ut for å leke. Moren var heller ikke villig til å gå inn i en dialog med henne for se hennes side av saken eller for å få henne til å forstå at en til tider må gjøre oppgaver som er kjedelige eller som ikke passer inn i de planer en som barn gjerne har. Moren kunne for eksempel sett på om det var andre tidspunkt Eli kunne utføre arbeidet. Kanskje kunne det også vært andre og mer interessante oppgaver Eli kunne ha utført? Hun kunne gjerne fått Eli til å hjelpe til ved å fortelle henne hvor flink hun var, eller at det hadde vært fint å arbeide sammen med henne. Da ville trolig moren fått anerkjennelse og autoritet av datteren og som oppdrager blitt trygg og god. Å få autoritet fra andre personer, er ikke noe en kan kreve slik mor til Eli gjorde. En vil da gå over fra å handle som en person med autoritet til å bli en autoritær person som frarøver den andre sin frihet. Arendt (2006) peker på at når en som pedagog med ansvar for et barn, tar friheten fra barnet, også tar friheten fra seg selv.

Kapittel 2: Forskningsmessig plassering. Den pedagogiske relasjon som ramme.

Innledning

I dette kapitlet ønsker jeg å trekke frem den europeiske pedagogiske tradisjonen siden det er den tradisjonen jeg ønsker å plassere avhandlingen innenfor, og da særlig med den pedagogiske relasjonen som ramme. Innenfor denne rammen ønsker jeg ha fokus på fenomenene ‘autoritet’ og ‘frihet’ og vil bli utforsket i kap. 3. Kapittel 2 og 3 hører sammen da begge er et forsøk på å vise grunnlaget for avhandlingen, men er organisert i to kapitler for å gi best mulig oversikt. Et annet fenomen som også er arbeidet med er ‘tillit’ da dette fenomenet er nært knyttet til ‘autoritet’ og ‘frihet’. Tillit vil særlig bli drøftet i siste kapittel i tilknytning til autoritet og frihet som relasjonelle fenomen. Den pedagogiske relasjonen (relasjonen mellom voksen og barn) kan forstås som en forutsetning for den voksnes autoritet dersom den voksnes autoritet er gitt av barnet i tillit til at den voksne både kan ta ansvar og åpne mulighet for frihet.

Den europeiske pedagogiske tradisjon – Å se hele barnet

Jeg ønsker å plassere studien innenfor den europeiske pedagogiske tradisjonen, da den vektlegger oppdragelse av hele barnet (Noddings, 2007, s. 81-100). Den anglo-amerikanske tradisjonen er mer teoretisk, abstrakt og ser ‘education’ som et objektivt felt en kan studere i søken etter resultater som gir effektivitet (Biesta 2011). ‘Education’ er her i motsetning til pedagogikk sett på som teoretisk utdanning, som et fagområde, der en erstatter moralske normative spørsmål med tekniske og beherskende prosesser (Biesta, 2011). I europeisk orienterte pedagogiske tradisjoner er man opptatt av at grensen mellom skole og hjem, hjem og fritid, skole og samfunn skal være «uklare» slik at barnet kan ivaretas helhetlig i de sammenhengene hun eller han er (Friesen og Sævi, 2010). Pedagoger og forskere innenfor denne tradisjonen er opptatt av eksistensielle spørsmål knyttet til hva pedagogikk er og bør være. Pedagogikk handler her om å fortolke virkeligheten, å stille kritiske spørsmål ved det tradisjonelle og de ting vi tar for gitt (Biesta, 2011). Pedagogikk er orientert mot å hjelpe og myndiggjøre barnet i møte med seg selv, andre og omgivelsene. Pedagoger som kan nevnes innenfor denne tradisjonen er blant andre Tone Sævi, Klaus Mollenhauer, Max van Manen, Gert J. Biesta, Otto F. Bollnow og Martinus Langeveld. Hannah Arendt og Knud E. Løgstrup er filosofer som bør nevnes da de er kilder brukt i denne avhandlingen, og som har særlig

aktualitet for pedagogiske grunnlagsspørsmål knyttet til autoritet og frihet. Sævi peker på at pedagogisk praksis har et klart fortolkende formål, der den voksne har et moralsk ansvar både profesjonelt og personlig i sitt møte med barnet (Sævi og Foran, 2012). I den europeiske pedagogiske tradisjonen er den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen utgangspunktet for oppdragelse og undervisning (Spiecker 1984; Sævi, 2007, s. 107; van Manen, 1993). Denne relasjonen ønsker jeg å ha som grunnlag for utforskningen av hvordan tenåringsmødre opplever og reflekterer over sin oppgave som oppdrager. Relasjonen handler om det konkrete møte mellom en voksen og et barn. En er i forskning knyttet til relasjonen opptatt av opplevelser, både barns og voksnes, som kan beskrive og kaste lys over de pedagogiske fenomenen en ønsker å trekke frem (Sævi og Husevaag, 2009). Mollenhauer kaller beskrivelser av pedagogiske opplevelser for «relasjonsfortellinger» (1996, s. 93), og sier at vi er i behov av konkrete eksempler for bedre forstå hva som er godt og rett i relasjonen med et barn. Relasjonsfortellinger beskrives i fenomenologien som anekdoter og har samme hensikt nemlig å gi beskrivelser av heller enn forklaringer på pedagogisk virksomhet (Sævi, 2011, s. 459). Relasjonsfortellinger har også som intensjon å bidra til refleksjon over egne opplevelser og handlinger hos den som leser teksten. Friesen og Sævi (2010) viser til at denne tradisjonen ønsker å ha fokus på den pedagogiske handling i relasjonen som styrker og bygger opp barnet, og ikke på forhold som skaper usikkerhet eller vektlegger det en ikke makter. En ønsker å belyse hva som gir håp og som skaper varige kvaliteter i relasjonen mellom voksen og barn. Relasjonen er opptatt av og verdsetter det personlige, og de ulike opplevelser og responser i den enkelte situasjon (Sævi, 2013).

Den europeiske tradisjonen har vært opptatt av moralske spørsmål rettet mot hva som er rett og ikke rett i relasjonen med barn (Mollenhauer, 1996). Det er i det konkrete møte mellom en moden person og en person i utvikling en forstår og ønsker å belyse de etiske dilemma knyttet til pedagogisk praksis. En handler ut fra en intensjon om å gjøre det som er godt og riktig for barnet (Sævi, 2007). Etikk og pedagogikk er derfor sammenvevd, og Sævi (2007) peker på at en pedagogisk handling er i seg selv etisk og det fordrer en sensitivitet hos den voksne overfor barnets opplevelse i den konkrete situasjon (s. 126). Det å se det unike barnet, uten at en som voksen tolker barnets forståelse, gir rom for barnet å komme frem som seg selv. Det handler om det som van Manen (1993) beskriver som pedagogisk egnethet, der den voksne handler med en omtenkthet og takt i relasjonen med barnet. Det er en samhandling som er preget av at en på en måte går årvåkent, aktivt og handlende inn på en sensitiv måte, med hele seg i

en konkret situasjon (van Manen, 1993). Dette gjelder både i undervisningssammenheng og i oppdragelse (van Manen, 1993, s. 27). Det viser til at «pedagogisk samhandling er av en subtil og ytterst normativ karakter» (van Manen, 1993, s. 10). Hver enkelt situasjon er unik, med unike opplevelser. Friesen og Sævi peker på noe av det samme når de sier at den pedagogiske relasjonen kan beskrives som: «situationally and ethically normative rather than developmentally and socially normative» (2010, s. 139). Relasjonen er heller ikke et middel for å nå et mål, men relasjonen har som van Manen (1993) peker på, verdi i seg selv ved at det er barnets eget liv og dets livserfaring som er i sentrum (s. 69). Relasjonen består av subjekt som gjør at vi står i et innvendig forhold til den andre. Dette gjelder også meg som forsker.

Det er ut i fra dette en ser at den verdiladede interessen som er opptatt av og stiller spørsmål rettet mot: «purpose, content, and relationships» (Biesta i Sævi, 2014, s. 3). Pedagogikk blir da, slik det er brukt i denne tradisjonen, opptatt av det menneskelige og personlige i relasjonen med barnet. En ønsker å bevare både barnets og den voksnes verdighet i relasjonen, men først og fremst barnets. En slik takt og følsomhet handler ifølge Gadamer (2010) ikke bare om hvordan og hva en sier og gjør, men også hvordan en på en taktfull måte unngår noe. Han peker på at det handler om en evne til å føle seg inn i en situasjon på en måte som gjør at en kan «ha noe for øye slik at vi ikke støter på det, men kommer forbi det» (s. 42). Det ligger både frihet og respekt i dette. Han sier videre at en unngår å gi anstøt til den andre, «å komme for nær og skade personens intimsfære» (s. 42). Dette er spesielt betydningsfullt i relasjonen med et barn, siden relasjonen er av større betydning for barnets liv enn for den voksne (van Manen, 1993). Det er relasjonen og livet selv som er utgangspunktet. En ønsker å respektere og verdsette det øyeblikkene der den pedagogiske samhandlingen foregår, de pedagogiske øyeblikk som bidrar til barnets vekst og utvikling.

Den europeiske tradisjon sin sammenheng med fenomenologi og pedagogikk

Den europeiske tradisjonen har lenge vært preget av den hermeneutisk-fenomenologiske tradisjonen (van Manen, 1993, Sævi, 2007). Van Manen viser til en grunnleggende sammenheng mellom fenomenologi og pedagogikk ved at de begge har til felles den eksistensielle orientering mot praksis (van Manen i Sævi, 2007, s. 108). De konkrete beskrivelsene, praksisfortellingene, kan kaste lys over og gi forståelse til og mening med pedagogisk praksis (Sævi, 2007, s. 108). Det er her en kan komme nær den enkeltes opplevelse av livet og dens livsverden. Fenomenologien er opptatt av vise kompleksiteten i menneskets opplevelser, og konkrete beskrivelser kan være en nøkkel inn til refleksjon over

egne handlinger i møte med det enkelte barn (Sævi, 2007). Konkrete beskrivelser kan dermed gi en dypere forståelse av hvordan en enda bedre kan møte barnet på en pedagogisk måte (2007, s. 111).

Den europeiske tradisjon ønsker å ivareta barnets personlige frihet

Et kjennetegn ved den europeiske tradisjon er at en opptatt av og har som intensjon at pedagogikken skal ivareta barnets personlige frihet (Sævi, 2013). Reelt sett, vil både den voksne og barnet dermed oppleve frihet. En ønsker på best mulig måte å velge de handlinger som bidrar til å «virkeliggjøre og frigjøre potensialet for frihet» (Sævi, kommer, s. 10), både for seg selv og barnet. I den pedagogiske relasjon der de pedagogiske kvalitetene er tilstede, vil den voksne være opptatt av å beskytte og ivareta de områdene i barnets liv som barnet enda ikke vil kunne ivareta selv (Sævi 2013). Relasjonen har derfor som utgangspunkt at den skal opphøre som pedagogisk relasjon når barnet selv har utviklet en selvstendighet og kan ta ansvar for sitt eget liv (Sævi, 2007). En ønsker å se, respektere og elske barnet slik det er og samtidig ha en åpenhet mot slik det kan bli (van Manen, 1993, s. 69-70). Ved at en som autoritet ønsker å hjelpe barnet frem mot voksenlivet og egen selvstendighet, er utgangspunktet og intensjonen at barnet allerede er et fritt menneske (Sævi, kommer, s. 10). En ønsker ikke å kontrollere utfallet av ens oppdragelse, men er opptatt av at pedagogikk skal «prepare for the incalculable» (Biesta, 2001, s.51). Barnet blir som en hemmelighet. Barnet har en plastisitet og kan formes, men hvordan vi gjør det vil påvirke barnets frihet. Det er vårt ansvar som voksen å åpne opp for barnets frihet. Det er gjerne i det åpne og uforutsette en kan oppdage en ny inderlighet som gjør at friheten bli dypere forbundet, relasjonen sterkere, mer sann og noe nytt kan komme inn i en «felles verden» (Arendt, 2006, s. 193). Det er handlingens muligheter som menneskers frihet baserer seg på, og som åpner opp for et ukjent potensiale (Arendt, 2006). En ser på barnet som virksomt og i stand til å bidra til sin egen læring og moralske utvikling som menneske (Mollenhauer, 1996). En ser derfor barnet med et annet blikk der en søker barnets menneskeliggjøring. Det handler om å være åpen for og la seg overraske av øyeblikkets muligheter med barnet. Den voksne våker over og ser etter muligheter som kan hjelpe barnet til å finne «his own life and form» (Nohl i Spiecker, 1984, s. 204). Denne hjelpen er basert på den pedagogiske relasjon, der utgangspunktet og grunnlaget er den voksnes kjærlighet til barnet (Spiecer, 1984). Det handler om det levde liv og ikke først og fremst kompetanse en kan finne i form av lært kunnskap. Det handler om den levde verden der de to befinner seg. Relasjonen og det konkrete møtet mellom dem, der den voksnes intensjon er å kunne «bidra til barnets potensielle og reelle forandring (Sævi, 2014, s.

6). Den pedagogiske relasjonen som er innenfor den europeiske tradisjon er derfor ifølge Sævi, det utgangspunktet en har både i pedagogisk forskning og praksis, ut i fra en forståelse av at pedagogikk er «komplekst, mangetydig og motsetningsfullt» (2014, s. 3).

Den pedagogiske relasjon

Den pedagogiske relasjon kan en si blir rammen for hvor autoritet og frihet vil utspille seg, og der disse fenomenene, som denne studien vil prøve å belyse, henger sammen både med hverandre og med partene i relasjonen. Van Manen (1993) viser dette når han sier:

«Pedagogisk autoritet har sitt utspring og sitt rasjonale i pedagogikk som verdi, og definerer både hva pedagogens ansvar eller oppgave er, og hva den pedagogiske relasjon består i» (s. 64). Den voksnes ansvar og makt er knyttet mer til en måte å være på, enn som en handling. Van Manen (1993) beskriver den voksnes væremåte som respekt overfor barnet. Den pedagogiske relasjonen er grunnlaget og utgangspunktet for oppdragelse og undervisning (Sævi, 2007), og en relasjon som har som intensjon å ivareta det menneskelige og være opptatt av det barnet og den unge opplever. Relasjonen er en personlig relasjon «with *this particular child*» (Friesen & Sævi, 2010, s. 139). Relasjonen har et etisk-moralsk aspekt ut i fra at den voksnes intensjon er å søke etter hva som er til det gode for dette unike barnet i denne konkrete situasjonen. Van Manen (2002a) beskriver den pedagogiske sammenhengen slik: «Pedagogy is the ability to actively distinguish what is appropriate from what is less appropriate for children or young people» (s. 8). Relasjonen retter seg mot hvordan barnet opplever de ulike pedagogiske situasjoner som oppstår, der den voksnes omsorg og omtanke først og fremst er rettet mot å støtte og ta ansvar for barnet. Det er i hverdagens konkrete situerte møte mellom den voksne og barnet at relasjonen eksisterer som noe som er mellom dem og som ivaretar barnet først og fremst (Sævi, 2007, s. 9). Det eksisterer ifølge Van Manen (1993) en form for sammenheng mellom den voksne og barnet. Relasjonen er ikke en interaksjon, i betydningen et forhold en som voksen går inn og ut av. Relasjonen er heller noe som lever i og mellom personene. Jeg tenker at en slik relasjon vil gjerne være 'usynlig' så lenge den fungerer som en pedagogisk trygg ramme rundt og i selve livet for barnet. Det er først når det mangler eller ikke lenger er en pedagogisk relasjon at barnet føler at noe er galt. Spiecker (1984) beskriver den pedagogiske relasjonen som en relasjon «*sui generis*» (s. 203). Den latinske termen 'sui generis' betyr å være av sitt eget slag, unik¹. En jager som voksen ikke etter å nå et mål, men selve relasjonen og den pedagogiske handling har sin egen hensikt

¹ <http://dictionary.reference.com/browse/sui+generis> Lest 8.11.14.

og er sitt eget mål. Relasjonen er rettet mot barnets liv, oppdragelse og fremtid (Sævi, 2007). Vi tenker vanligvis slik at det er barnet som er i behov av oppdragelse, ikke den voksne. Men vi vet at når vi lever sammen med barn, vil det alltid være en gjensidig påvirkning (van Manen, 1993). Relasjonen er derfor av eksistensiell karakter både for barnet og den voksne. Både den voksne og barnet arbeider med livet sitt mens livet leves, men barnet har et annet behov for omsorg, veiledning og beskyttelse enn den voksne. Relasjonen er meningsfull for både barnet og den voksne, men det er den voksne som er ansvarlig for barnets liv slik at barnet opplever å bli ivaretatt. Vi forstår da at vi ikke snakker om et symmetrisk forhold, men om en reell asymmetri. Den pedagogiske relasjonen skiller seg fra andre mellommenneskelige relasjoner ved at den er asymmetrisk og ensidig på den måten at den voksne har ansvar for sitt ansvar for sin makt (Sævi 2014). Van Manen (1991) sier det slik: «By its very essence authority refers to a certain asymmetry, difference, unevenness, inequality, dissimilarity in the relation between a parent or teacher and a child or youth» (s. 70). Denne asymmetrien viser skillet og forutsetningen for den pedagogiske relasjonen og peker på ulikheten i «rolle, ansvar og profesjon» (Sævi, 2007, s. 123). Skjervheim (1992) beskriver reell asymmetri som en asymmetri som bærer preg av ulik innsikt, slik en ser i undervisning og oppdragelsessituasjoner. Dette kaller han faktisk asymmetri. (s. 28-29). Vi er likeverdige som mennesker, men ikke likestilte i relasjonen. Barn er sårbare og uferdige. Den voksne, som selv også har vært barn, har med sin livserfaring et annet overblikk over livet her og nå, og kan forutse mer hva som vil komme. Den voksne tar derfor vanligvis lederansvaret i relasjonen. Som voksen kan en ta valg for eller med barnet og vise til det moralske ansvaret som en er bærer av (Van Manen, 1991, s.68). Barnet er i en utviklingsprosess som gjør at vi som voksne må være bevisst den makt og påvirkning vi har på barnet (van Manen, 1991). Derfor er det også spesielt viktig å sette fokus på hva som ivaretar «barns verdighet og menneskelighet, både i enkeltsituasjoner og i barnets helhetlige liv» (Sævi, 2013, s. 237). Ulikhet i makt og barnets sårbare posisjon kan dessverre også utnyttes av autoritære voksne. Dette kan noen ganger bli motsatsen til den pedagogiske relasjon, som van Manen (1991) sier: «The idea of authority easily associates with the notion authoritarianism--which might actually be called the perversion of authority» (s. 68). Dette er grunnen til at en også knytter frihetsbegrepet opp mot autoritet. Ved å se pedagogisk frihet og autoritet som sider av samme sak, ser en at den pedagogiske autoritet har sitt rasjonale og må fungere som en positiv relasjon rettet mot ivaretagelsen av barnets subjektivitet. «Because of their dependency on pedagogical authority children are in sense calling upon those adults to serve them» (van Manen, 1991, s. 69). Det er dette ropet om å bli tatt vare på som retter seg mot den voksnes

autoritet og ansvarlighet, og kan, som Sævi (2007) sier, beskrives som en «måte å møte barnet på som åpner opp for barnets forståelse av seg selv og sitt liv» (s. 118). Relasjonen blir da en positiv kraft som åpner opp frihet og muligheter for barnets liv og tilstrekkelig rom for det menneskelige både hos barnet og den voksne. Den pedagogiske relasjonen er personlig og består ganske enkelt av at en unik voksen hjelper et unikt barn til å være barn og bli en voksen (Sævi, 2014). Barnet er i behov av å bli anerkjent for den hun eller han er, som et unikt menneske med egne følelser, behov, opplevelser og grenser.

Den pedagogiske relasjon skal gradvis slutte å eksistere

Noe som skiller den pedagogiske relasjon fra andre relasjoner er at den gradvis skal slutte å eksistere (Sævi, 2007, s. 127). Selv om relasjonen er av varig kvalitet, er en som voksen også bevisst at en som voksen skal gjøre seg selv overflødig. På en måte er det paradoksalt at en relasjon som skal opphøre likevel på en måte er varig mens den finner sted, men slik er det. Dette er den pedagogiske relasjonens kvalitet som skaper stabilitet og trygghet og bidrar til å gjøre barnet selvstendig. Barnet skal da etter hvert kunne ta ansvar for seg selv, sitt liv, for andre mennesker og «verdens videre skjebne» (van Manen, 1993, s.6). At relasjonen opphører som pedagogisk relasjon er en forutsetning for relasjonen, og den opphører da i sin opprinnelige asymmetriske form (Sævi, 2014). På denne måten blir den voksne «alt for barnet i de øyeblikkene det er nødvendig og ingenting når hun eller han klarer seg selv» (Sævi, 2013, s. 240). Sævi sier videre at en slik intensjon vil føre til at barnet beholder sin personlige frihet, og den pedagogiske relasjonen vil ha de pedagogiske kvalitetene som den må for å kunne være pedagogisk (s. 240).

Den pedagogiske relasjon som en tillitsfull relasjon

Langeveld (1987) peker på at barnet er i behov av kjærlighetsfulle personer rundt seg som kan formidle verden for barnet. Han sier også at i en slik relasjon vil barnet oppleve en verden hvor barnet «can reach his or her greatest potential» (s. 19). Det er en slik atmosfære og innenfor slike trygge rammer som kan skape muligheter og gi rom for barnets vekst og utvikling (van Manen, 1993). Bollnow sier «In order to develop properly children need to feel trustful of their environment» (1989, s. 37). Å stole på at mor, far eller andre i pedagogisk sammenheng stiller opp for en, er tilstede, viser engasjement og omsorg, beskytter, elsker og har tro på ens liv og fremtid, skaper en tillitsfull relasjon. I en slik relasjon hvor barnet opplever trygghet og oppleve å bli sett som en unik person, peker også Bollnow (1989) på at relasjonen vil ha visse kvaliteter:

To the quality of the pedagogic relation belongs a reflective sense of the Good, a sense of the meaning of being human, a sense of hope for the personal becoming of the child, and finally, an untiring sense of patience to hold the expectations and other requirements of the adult in check (s.11).

Det er altså barnets personlige liv som har forrang, og relasjonens dypeste intensjon og forutsetning er godhet. Godhet kan ikke beskrives som en situasjon, men som en kvalitet ved relasjonen. Det er jeg som voksen som på en ikke-egoistisk, men ensidig måte tar ansvar for relasjonen og barnets liv. Den voksne må kunne ta et selvstendig ansvar for hva som er godt eller ikke godt for barnet. Som voksen må en ha en fornemmelse om hva som er til det gode for barnet. En må være i stand til å se barnets helhetlige liv og møte barnet på barnets premisser. Selv om en har håp og visjoner for sitt barn, må de ikke være urealistiske eller overkjøre barnets egne drømmer og håp. Et håp i pedagogisk sammenheng er sensitivt og forholder seg til virkeligheten slik den er og slik den kan bli. En må som voksen kunne sette egne behov til side, når det trengs for å rette fokus mot det barnet behøver fra en - det er altså ikke ut i fra den voksnes egen agenda, eller ut i fra skjulte hensikter. Men vi kan gjerne si at det er en fellessak, eller at barnets oppdragelse er av felles interesse. Relasjonen handler altså om meg og barnet, sammen, der jeg som voksen ønsker å støtte og hjelpe barnet på en måte som åpner opp for barnets egen innsikt i seg selv og selve livet.

Hvordan vi lever vårt liv har betydning for barnet

Wivestad (2008) peker på at siden barn er sårbare må vi som voksne reflektere over hvilke eksempler våre liv er for barna, og kontinuerlig søke etter levemåter som er bedre (s. 307). Jeg må som mor til stadighet ta mine verdier opp til vurdering, og tenke over hvordan jeg lever mitt liv sammen med barnet. van Manen (2002a) peker på noe av det samme som Wivestad når han sier: «Parents and teachers act pedagogically when they intentionally show possible ways of being for the child» (s. 11). Hvordan vi er sammen med barnet har betydning for barnets liv. Mollenhauer peker også på dette når han viser hvordan vi presenterer vårt liv overfor barnet: «I den grad vi lever sammen med barn, må vi – noe annet er umulig – leve vårt liv sammen med dem (1996, s. 22). Vi må derfor spørre oss om hvilken livsform vi ønsker å gi videre til barna og som vi opplever som god. «Pedagogikk er aldri nøytral eller uten intensjon» (Sævi, 2013, s. 239). «Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv» (Mollenhauer, 1996, s. 22). Ingen voksne er perfekte (Wivestad, 2008, s. 308), og fordi det er slik, er det spesielt betydningsfullt at vi reflekterer over hvordan vi lever vårt liv. Barna lærer av oss ved at vi lever sammen med de. Vi viser

barnet med vårt voksenliv hvordan livet kan forstås og leves. Relasjonen har derfor varige kvaliteter som lever videre i barnet.

Den pedagogiske relasjon er grunnlagt på kjærlighet

«Children as learners need adults who love them, even when the children are unable to give anything in return» (Wivestad, 2008, s. 307). Barnet må vite sikkert at det er elsket, ubetinget. Barnet er prisgitt den voksnes ansvarlighet, kjærlighet og omsorg. Vi møter vår ansvarlighet i møte med det enkelte barns ansikt. Levinas sier det slik: «Jeget foran den Annen er uendelig ansvarlig» (2008, s. 43). At barnet opplever seg elsket for den det er, ikke for det hun eller han gjør eller presterer, skaper trygge rammer for barnet. Pedagogisk kjærlighet og omtanke må opprettholdes av den voksne og er uavhengig av barnets bidrag (Sævi, 2007/ 2014). Som voksen og ansvarlig er det min utfordring å tåle ubalanse og motstand fra barnet, uten at relasjonen oppløses på noen måte. Barnet må vite at han eller hun er elsket uansett feilsteg, og ikke behøve å frykte for å bli forlatt eller gjort narr av. Han eller hun skal vite for sikkert at relasjonen er grunnlagt på kjærlighet. Når barnet opplever en slik ubetinget kjærlighet i den pedagogiske relasjon, vil han eller hun gjerne stå sterkere i møte med ulike utfordringer i livet generelt. Spiecker (1984) viser til Nohl som også peker på disse kvalitetene knyttet til kjærlighet i den pedagogiske relasjonen når han sier: «the loving relationship of a mature person with a 'developing' person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form» (s. 203-204). Han peker da på en omsorgsfull relasjon, der ansvaret hviler hos den voksne som har en pedagogisk forståelse for barnets liv. Relasjonen er basert på en «hensikt å forstå barnets liv og situasjon bedre» (Sævi, 2007, s. 116). Sævi (2007) peker på at om en relasjon er pedagogisk, «er den en spesiell type forhold der den voksne uten tvil vil det gode for barnet med hele sin person, holdning og handling» (s. 116), noe som fordrer en sterk ansvarsfølelse og en moralsk intuisjon hos den voksne. Denne oppriktige og genuine interessen for barnet bunner i en oppmerksomhet som er rettet mot barnets beste og barnets fremtid.

Den pedagogiske relasjon fordrer frihet

Barnets fremtid er i eksistensiell forstand åpen, fri og ukjent for både barnet og den voksne. En slik frihet innebærer også en motsetning, ved at barnet må kunne akseptere den voksnes rettledning i sitt liv, for at hans eller hennes frihet skal få rom (Arendt, 2006). Dette krever en nærhet men også en avstand for at barnet skal oppleve å ha rom nok og dermed frihet i sitt liv. Livet er i stadig bevegelse og kan vanskelig planlegges i detalj. Det er også nødvendig å være

seg bevisst som voksen, at barnets opplevelser ikke kan eller skal planlegges eller tolkes på en avgjørende eller fullstendig måte av andre enn barnet selv. Biesta (2006) belyser dette når han skriver: «The responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come» (s.148). En slik frihet i relasjonen fremmer menneskeverdet hos både barnet og den voksne. Hvilket utfall en vil få av relasjonen er usikkert og kan ikke kontrolleres (Bollnow, 1976). Dette viser omfanget av den pedagogiske relasjonen som Sævi (2007) peker på er en «uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning» (s. 107).

Kapittel 3: Autoritet og Frihet

Innledning

Som mennesker er vi avhengig av andre mennesker og de impulser vi møter er en del av selve livet. Spørsmålet er på hvilke *måter* vi er avhengige av hverandre og *hvilket forhold* den enkelte av oss har til og i de relasjoner og impulser vi møter. Det er her fenomenet autoritet og frihet kommer inn. Egentlig er de kanskje strengt tatt to fenomen. I alle fall må de utforskes hver for seg. Men de henger sammen og kanskje mer enn det, det er avhengig av hverandre – gjensidig avhengig av hverandre, eller som Løgstrup skriver de er «inter-dependent» (i Vetlesen, 2007, s. 91). Avhengigheten er mellom dem og knyttet til begge – de har ikke sin fulle mening alene, men bare sammen. Relasjonen til andre gir oss både styrke, hjelp, retning på våre liv og til tider gir andre mennesker oss store utfordringer. Det er nettopp relasjonen jeg vil utforske. Dog ikke relasjonen som gjensidig mellommenneskelige fenomen, men relasjonen som asymmetrisk forhold mellom voksen og barn. I gjensidige mellommenneskelige relasjoner er det gjerne slik at noen mennesker ønsker vi å bruke tid sammen med for å lære av dem. Kanskje fordi de har kunnskap om noe, eller de kan utføre en praktisk ting vi ønsker å kunne eller lære mer om. Dermed knytter vi kanskje sterkere bånd til hverandre gjennom gjensidig glede og nytte. Enkelte mennesker ser vi opp til og beundrer mer enn andre, og vi tiltrekkes av personer som har kvaliteter i sitt liv som vi verdsetter. På denne måten er relasjonen til mennesker viktige for oss alle, og til berikelse og glede.

Som mor med oppdrageransvar, er jeg er forbilde for mine barn, tenker jeg ofte på vår relasjon, om jeg har vært en god eller god nok mor. Har jeg tatt tid til å lytte til barna, spurt dem om deres opplevelser, følelser og tanker, sett dem inn i øynene når vi snakker sammen? Har jeg på den andre siden vært bestemt nok, fulgt med på hva som egentlig skjer i livene deres og vært våken for de grensene de trenger for å føle seg trygg og verdsatt? Jeg tenker ofte på om jeg har deres tillit, og deres vennskap, og om de forteller meg om problemer og utfordringer de har i sin hverdag. Er jeg der når de trenger råd, grenser og trøst? Ofte kan jeg ta meg i å forundre meg over hvor opptatt jeg er av meg selv, og over at jeg glemmer at jeg er et menneske og mor som har ansvar for barn, som er annerledes enn jeg selv og forstår verden på sine ulike måter. Spørsmålet i denne sammenheng er hvor fenomenet autoritet kommer inn – eller hvor det starter og ender. For i pedagogisk sammenheng starter min autoritet som mor kanskje med mitt møte med den enkelte av barna mine, og den må da også kanskje slutte, eller ta slutt på et tidspunkt? Det er nettopp spørsmålene knyttet til autoritet og autoritetens

tilsynelatende motpol, frihet, jeg vil utforske i dette kapittelet. Autoritet og frihet er også ifølge Hannah Arendt to sider av samme sak, ikke identiske, men gjensidig avhengig av hverandre (Arendt 2006).

Del 1: Autoritet, hva er det?

Opprinnelsen av fenomenet autoritet kan, ifølge Arendt (2006), spores helt tilbake til den romerske sivilisasjon. Her betyr autoritet noe som er knyttet til opprinnelse og det som er grunnleggende. Hun skriver: «The word *auctoritas* derives from the verb *augere*, «augment» and what authority or those in authority constantly augment is the foundation» (Arendt, 2006, s. 121). *Augere* vil si å øke eller forbedre (De Caprona, 2013). For å knytte denne betydningen til autoritet slik vi forstår det i dag, kan en kanskje si at *augere* har å gjøre med det å forsterke gjennom å støtte og bidra til eller øke en persons muligheter. Vi har det i ord som augmentativ kommunikasjon som betyr å avhjelpe problemer med kommunikasjon ved å bruke hjelpemidler som for eksempel høreapparat og teleslynge eller tegnspråk og tegn til tale. Vi kan gjerne si at det augmentative har å gjøre med frihet på en indirekte måte - det øker en persons frihet til å delta i fellesskapet I De Caprona (2013) sin etymologiske ordbok, finner en at begrepet autoritet kommer av det latinske ordet *auctoritas* som betyr «gyldighet eller myndighet». *Auctoritas* er avledet av *auctor* som betyr «opphavsmann» eller «den som forøker eller får til å vokse frem». En finner også synonymmer som makt, myndighet og faglig innsikt. Begrepet autoritær stammer også ut i fra *auctoritas*. Dette viser til at begge begrepene har samme opprinnelse. Men, i pedagogisk sammenheng peker van Manen (1993) på at det autoritære er autoritetens motstykke, autoritetens pervertering (s. 64).

Autoritet vil i pedagogisk sammenheng være opptatt av å gi rom til barnet på en måte som gjør at barnet opplever frihet til «å vokse frem». Den voksne vil forsøke å legge til rette for at barnets fulle potensiale skal «øke», komme frem og bli synlig. Som voksen i den pedagogiske relasjonen, har den voksne myndighet alene eller sammen med barnet til å ta det moralske ansvaret for barnets liv, velferd og dets utvikling (van Manen 1993, s. 64). Den voksne, han eller hun, som selv har vert barn, tar ansvar ved å lede og vise barnet livet ved å «ta barnet ved hånden» (van Manen, 1993, s. 36), og slik går de sammen ut i verden. En tenker gjerne da på en veiviser, den voksne som hjelper barnet å finne stien i et vanskelig terreng. Den voksne går da foran som leder, og lever livet sammen med barnet og slik viser verden på en måte som gir retning og trygghet på ferden (van Manen, 1993). Den voksne innehar en autoritet over for barnet, (van Manen, 1993, s. 64), der en i pedagogisk sammenheng har ansvaret for barnets

liv og utvikling, omsorg og beskyttelse. En slik pedagogisk autoritet vil ønske å være en myndighet som leder barnet på en god måte. De rammene som den voksnes autoritet setter for barnet er ment som et rom av frihet. Om ikke barnet har disse rammene, vil det oppleves som utrygt og leder på en usikker vei som ikke innebærer frihet, men en ensom og usikker leting etter hva som godt og rett for barnets utvikling og modning. Den voksne vil være opptatt av å gi rom for barnets meninger, og legge til rette for barnets selvstendige tenkning, som igjen kan gi fruktbar utvikling for både den voksne og barnet. Den voksne, som opphavsmann, vil være opptatt av at barnet skal oppleve en trygghet i det å kunne skape «en fremtid for seg selv» (Mollenhauer, 1996, s. 21). Å ha egne meninger, gjøre seg opp egne vurderinger og reflektere over hvem en vil være som person, er en nødvendig frihet for det enkelte menneske slik at han eller hun kan bli selvstendig og moralske personer. Det kan til tider være frustrerende å bli konfrontert og utfordret på sine meninger, men det er noe som bevarer livet og mangfoldet i menneskelige relasjoner og som også er et kjennetegn for et demokratisk samfunn. Det er også naturlig for et barn, og da gjerne spesielt for en ungdom å ønske å være uenig med den voksne, og på en måte løsrive seg den voksnes autoritet ved å «gå i motsatt retning» (Mollenhauer, 1996, s. 119). Om ikke barnet ønsker å gi sin tillit til den voksnes autoritet, vil barnet gjerne ikke ta til seg eller følge de valg og beslutninger som den voksne anser som beskyttelse og omsorg for barnet. Respekt for andre er et grunnelement som er basert på tillit til andres evne til å ta selvstendige bedømmelser av hva som er riktig, godt og best for den enkelte og samfunnet som helhet. En kan gjerne si at det er menneskelig å gi oss inn til et samspill med andre mennesker der vi åpner oss opp for andre mennesker og lar oss bli utfordret på egne tanker, holdninger og verdier. Denne måten å våge seg frem i møte med andre mennesker kaller Løgstrup (1991) for tillit, tillit til livet og verden. Jeg ønsker å belyse fenomenet tillit senere i studien.

Innflytelse over barnet

Å ha innflytelse vil si å kunne påvirke andre, å bli hørt og trodd på. Mennesker som opplever å bli lyttet til, som opplever at deres ideer og væremåte inspirerer andre, får tro på sin egen dømmekraft og på seg selv som et betydningsfullt medmenneske. Innflytelse kan selvfølgelig også assosieres med det å påvirke andre i en mer egoistisk retning ved at den som utøver innflytelse styrer den andre i en retning som gir fordeler for den som har innflytelsen. Men i pedagogisk sammenheng, hvor vi viser til fenomenet autoritet, er en opptatt av at ens innflytelse ikke skal føre til at en gjøre seg til herre over andre menneskers vilje og dermed frarøve barnets frihet og individualitet. Løgstrup peker på dette når han sier: «Intet giver

imidlertid een ret til at gøre sig til herre over et andet menneskes individualitet eller vilje. Hverken velmenen eller ens egen indsigt i, hvad den anden er bedst thent med [...]» (1991, s. 38). En kan gjerne si at innflytelse er et mildt ord som ikke inneholder noe form for tvang eller overtalelse. En kan gjerne allikevel tenke seg situasjoner der den voksne vil bruke sin makt, faglige innsikt og innflytelse på en autoritær måte, dersom en ser at barnets frihet står på spill. Om vi tenker oss en situasjon der barnet er i stor fare, vil de fleste si at en kommando eller en inngripen som leder barnet unna faren og beskytter barnet, vil være til barnets beste. Selv om barnet ikke selv ser behovet for en inngripen, er et slikt autoritært øyeblikk ment å åpne opp for at barnet senere skal forstå lignende situasjoner. Den voksne tar da sitt ansvar, og utøver den autoriteten han eller hun har overfor barnet, og er den som beskytter og gir retning fordi det i denne situasjonen var nødvendig.

Autoritet som makt – søker etter barnets beste.

En ser også at makt gir retning for fenomenet autoritet. Makt forstås gjerne som noe negativt ved at en knytter fenomenet opp mot undertrykkelse av andre der en som har makt bestemmer uten krav til saklig begrunnelse. Men Løgstrup trekker frem at makt eksisterer i alle mellommenneskelige relasjoner (Løgstrup, 1997). Makten i relasjonene er en gjerne ikke bevisst på, verken utøvelse av egen makt eller den makt en er gjenstand for selv (s. 11) Noe av grunnen kan være at man enten er for tett på makten, eller at makten utøves på en god måte (Løgstrup, 1997). Når mennesker utøver godt lederskap og tar avgjørelser som beskytter og fungerer som rammer for andre menneskers livsutfoldelse, vil makten oppleves som god. Slik en også tenker i betydning pedagogikkbegrepet, der en forstår ledelse som når en mor, far eller en voksenperson som er i en relasjon med barnet på en omsorgsfull måte og ut i fra en god og kjærlig hensikt, lever slik at en gir styring og veiledning for å vise barnet verden (van Manen, 1993, s, 36). Dersom makten er god, skal den ikke frarøve den andres spillerom og utøves på andres bekostning (Løgstrup, 1997). Når makten er god, kan vi si at autoriteten er god og at relasjonen dermed oppleves som trygg, stabil og romslig nok for livsutfoldelse for begge i relasjonen. Autoritet er knyttet til at et menneske har makt over et annet, men at det i autoriteten også ligger en makt hos den andre til å gi den som har autoritet denne autoriteten. Dette er Hannah Arendts anliggende og vil bli utdypet senere i kapittelet.

Å bli ledet inn i en etablert verden

I følge Arendt (2006) har det i vår europeiske kultur oppstått en autoritetskrise:

The most significant symptom of the crisis, indicating its depth and seriousness, is that it has spread to such prepolitical areas as child rearing and education, where authority in the widest sense has always been accepted as a natural necessity, obviously required as much by natural needs, the helplessness of the child, as by political necessity, the continuity of an established civilization which can be assured only if those who are newcomers by birth are guided through a pre established world into which they are born as strangers (Arendt, 2006, s.91-92).

Barnet er født hjelpeløst og er i behov av trygghet, omsorg og hjelp fra voksne, for at barnet skal kunne utvikle seg og vokse opp til en selvstendig og trygg voksenperson. I pedagogisk sammenheng er det da slik å forstå at den voksnes autoritet sin oppgave og ansvar er å ta avgjørelser i sammen med barnet eller på vegne av barnet ut fra det moralske ansvaret hun eller han har for barnets liv og utvikling mot et selvstendig voksenliv (van Manen, 1993, s. 64). Slik jeg forstår Arendt (2006) ligger krisen her i at barnets behov for den voksnes ansvarlige autoritet er knyttet til at barnet skal kunne overleve. Et barn er avhengig av at den voksne tar ansvar for å svare på barnets «rop» om å bli ivaretatt (Sævi og Husevåg, 2009, s. 34). Den voksne vil tre frem som en autoritet i det den gir svar til barnet. Van Manen (1993) peker på at vårt ansvar for barnet kan oppleves som en plikt der barnets appell kan oppleves som en «tvingende ordre» (s.15)

I følge Arendt har vi ikke en felles kulturell eller samfunnsmessig historisk erfaring som gjør at fenomenet autoritet forstås likt i de ulike kulturer og til ulike tider. Hun sier: «Since we can no longer fall back upon authentic and undisputable experiences common to all, the very term has become clouded by controversy and confusion» (2006, s. 91). Selv om det er mange år siden Arendt skrev dette (boken er opprinnelig fra 1958), vil jeg si at hennes innsikt er aktuell også i dagens samfunn. Det kan se ut som om fenomenet autoritet i perioder har vært mer eller mindre borte fra vår kultur både som samtaletema og i pedagogisk praksis, så vi har kanskje ikke lenger felles erfaringer knyttet til fenomenet. Vi har i vår tid et fokus på den enkelte persons individuelle frihet (Hjardemaal, 2013) og ser dermed kanskje ikke lenger behovet for pedagogisk autoritet. Eller kanskje fenomenet autoritet har fått en udelt negativ klang der den som har autoritet eller taler for autoritet i skole og samfunn er redd for å bli stemplet som en som ønsker makt og har en autoritær hensikt? Autoritet kan ta mange former og behøver ikke være pedagogisk eller ha pedagogiske hensikter.

Å bli innvilget autoritet

van Manen (1991) viser og drøfter betydningen av autoritet i pedagogiske relasjoner, og er kanskje den første til å revitalisere i vår tid den europeiske pedagogiske tradisjonen der autoritet er en viktig pedagogisk kvalitet. I et kapittel i en av hans bøker der han skriver om autoritet, innleder han med å si: «It is not fashionable in these times to speak of pedagogy in terms of a certain authority that the adults carries with respect to the child» (van Manen, 1991, s.68). Han peker på at en gjerne forsøker å unngå å snakke om fenomenet autoritet i pedagogiske sammenhenger, i frykt for å bli koblet mot det autoritære. En vil selvfølgelig ikke som voksen eller lærer bli assosiert med det å være autoritær, der en vil å ha makt og bestemme over barnet uten å gi rom for og ta hensyn til andres behov for medbestemmelse, og til deres meninger og følelser. For å kunne snakke om autoritet i pedagogiske sammenhenger, uten å bli tatt for å ha en autoritær hensikt heller enn å arbeide for pedagogisk autoritet, er det, slik van Manen forstår autoritet, på sin plass å peke på at: «Pedagogy is conditioned by responsibility for the child» (van Manen, 1991, s. 68). Relasjonen mellom voksen og barn, den pedagogiske relasjonen, er i den kontinentale pedagogiske tradisjonen som van Manen orienterer seg fra, forstått som selve utgangspunktet for pedagogisk virksomhet (Spiecker 1984). I den pedagogiske relasjonen har den voksne midlertidig «fullmakt» til å være en autoritet i barnas liv, en autoritet som blir gitt av barnet selv til den voksne. Barnet gir så å si den voksne ansvar for han eller henne til å bestemme og ha den endelige autoritet, inntil barnet selv kan overta. Dessverre er barn så avhengig av den voksne at barn også kan gi autoritet til voksne som ikke har vilje eller evne. Voksnes handlinger, holdninger og verdier har autoritet for barnet og blir gjerne automatisk og usynlig «overtatt» fordi den voksne er et forbilde. I en slik pedagogisk sammenheng, peker Arendt (2006) på noe betydningsfullt:

If authority is to be defined at all, then it must be in contradistinction to both coercion by force and persuasion through arguments. (The authoritarian relation between the one who commands and the one who obeys rests neither on common reason nor on the power of the one who commands; what they have in common is the hierarchy itself, whose rightness and legitimacy both recognize and where both have their predetermined stable place) (s. 93).

Hun gir oss her betydningen av den pedagogiske relasjon, der autoritet ikke er makt, vold eller overtalelse ut i fra argumentasjon, men en autoritet som blir gitt i tillit til den voksnes moralske ansvarlighet og tro på at det den voksne gjør er rett og godt.

Autoritet i det asymmetriske forholdet

«Autoritet viser i sin kjerne til en viss asymmetri, til forskjell og ulikheter i forholdet mellom to eller flere personer», sier van Manen (1993, s. 65). Det asymmetriske forholdet kommer også frem hos Arendt (2006) når hun sier: «The relation between old and young is educational in essence, and in this education no more is involved than the training of the future rulers by the present rulers» (s. 118). I både pedagogikk, utdanning og oppdragelse er autoriteten knyttet opp mot det asymmetriske forholdet der den voksne har ansvaret for å hjelpe neste generasjon til selv å kunne ta ansvar for seg og det samfunnet de som voksne vil bli en del av. Arendt skriver: «Aristotele's example is nevertheless of great relevance because it is true that the necessity for authority is more plausible and evident in child rearing and education than anywhere else» (2006, s. 119). Dette viser at autoritet er både et uunngåelig og et nødvendig element i oppdragelsen, forutsatt at det asymmetriske forholdet blir anerkjent. «The authoritative character of the "augmentation" of the elders lies in its being a mere advice, needing neither the form of command nor external coercion to make itself heard» Arendt, 2006, s.123). Dersom en som voksen skal kunne styrke og på en god måte utruste barnet, er autoriteten knyttet opp mot frihet for begge i relasjonen. En må som voksen på en naturlig og god måte blir hørt og trodd på av barnet for å kunne bidra til frihet. Det kan egentlig bare skje dersom barnet har tillit til den voksnes autoritet og den voksne har tillit til at barnet vil la den voksne få ta valg på barnet vegne. Den voksne må i sin praksis (men indirekte) kunne: «[...] referere til det moralske ansvar de har for barnets velferd eller utvikling» (van Manen, 1993, s. 64). Dessverre er dette ansvaret lett for den voksne å misbruke eller svikte (van Manen, 1993, s. 64). Tvang og maktovergrep inngår helt klart ikke i dette ansvaret, men derimot er barnets frivillighet avgjørende for at friheten skal bli gjeldende i relasjonen. Arendt skriver om autoritet at den er:

[...] more than advice and less than a command, an advice which one may not safely ignore", whereby it is assumed that "the will and the actions of the people like those of children are exposed to error and mistakes and therefore need augmentation and confirmation through the council of elders (2006, s. 122-123).

Den autoriteten som kan kalles pedagogisk er dermed frihetsorientert, og fokus er rettet mot barnet, for å støtte, styrke og hjelpe barnet frem til det selv kan ta ansvar for eget liv. Den voksne våger å være den voksne og trekker seg ikke unna når barnet trenger hjelp, råd eller støtte, men er tilstede selv om det noen ganger kan innebære protester fra barnet. Barn bør selvfølgelig ha frihet til å gjøre feil og lære av sine feil (van Manen, 1993, s. 146), men van

Manen (1993) peker videre på at «det er uekte takt som ligger bak når den voksne trer helt ut av den pedagogiske relasjonen og lar barnet stå «fritt» til å ta avgjørelser og gjøre valg som det kanskje ikke er modent nok til å gjøre» (s. 146). Som voksen kan en også bli så styrende og kontrollerende, som van Manen (1993) peker på, at en som voksen bestemmer over barnet på en manipulerende måte som gjør barnet kraftløst og usikkert. Men dersom en som voksen vil handle pedagogisk ansvarlig, vil en i den pedagogiske relasjonen, opptre på en taktfull måte, og verdsette friheten og barnets selvstendighet som en naturlig og selvsagt del av relasjonen (van Manen, 1993).

Autoritet og selvstendighetens frihet

Løgstrup sier at å «[...] holde et andet menneske for een selv overlegen er ikke at sætte sig selv ud af spillet» (1997, s. 69). En assosierer gjerne selvstendighet med individuell eller til og med individualistisk frihet som motstår alle former for autoritet, eller som en motstand mot tradisjoner og ulike fellesskap som oppleves som krenkende eller begrensende for selvstendigheten. Å verdsette andre og se andre som overlegne i forhold til seg selv, vil slik jeg forstår Løgstrup, ikke bety å sette seg selv ut av spill på en slik måte at en ikke verdsetter seg selv eller unnlater å engasjere seg i det livet byr på. Det betyr tvert imot å se andres innspill som viktige og verdifulle i seg selv og for en selv. Som voksen har en et spesielt ansvar overfor barn ved å hjelpe og oppmuntre dem til å engasjere seg. Vi vil fremelske deres ytringer på en slik måte at de opplever at deres bidrag i møte med andre mennesker er verdsatt og til glede. Men en har også et ansvar for å hjelpe barn til å se at andres bidrag er verdifulle selv om det betyr at en selv kanskje kan oppleve å komme i skyggen av den andre et øyeblikk eller for en stund. Poenget er kanskje å hjelpe barnet til å oppleve livet og relasjonene til andre som samarbeid og mening i seg selv, ikke som konkurranse der en av partene skal vinne over den andre. Dette er ikke enkelt. Særlig ikke i et samfunn der konkurranse og resultat i økende grad er et akseptert og anerkjent virkemiddel også i pedagogisk sammenheng. Van Manen (1993) snakker om at voksne må la barnet få ta avgjørelser og handle på egne vegne og slik «skape rom» for barnets frihet, men uten at den voksne trekker seg helt bort (s. 146). Rommet som skapes, vil gi barnet mulighet til å trene seg i å se ulike situasjoner, vurdere og ta avgjørelser, og handle slik de selv tror er bra. Den voksne skal ikke holde seg helt tilbake, men holde avstand på en taktfull måte (van Manen, 1993, s. 147). Slik vil barnet kunne bli trygg på sin evne til å ta gode avgjørelser, og dermed øve opp sin selvstendighet i ulike situasjoner, men i en samarbeidende og relasjonell atmosfære der livet og relasjonene er viktigere enn det å konkurrere og bli best. Selv om en ser opp til andre mennesker, så sier

Løgstrup (1997) at en ikke skal se ned på seg selv som person eller gi opp egne meninger og vurderinger. Han skriver at målet er å: «være selvstendig og anse en annen for at være en selv overlegen, så man tillægger ham eller hende autoritet, betinger hinanden» (s. 69). Fenomenene selvstendighet og autoritet er sammensveiset og avhengig av hverandre for at de skal være gyldige som pedagogiske fenomen. Barn trenger å verdsette sin selvstendighet, verdsette seg selv, og sin egen evne til å reflektere og forstå. På grunnlag av sin selvstendige stilling i verden er barnet i stand til å verdsette den voksne som autoritet. Autoriteten er avhengig av frie, selvstendige mennesker (både den voksne og barnet), som er i stand til å tenke og engasjere seg på en slik måte at fenomenene selvstendighet /avhengighet og autoritet /frihet på en måte forløser hverandre. Om det ene fenomenet mister sin gyldighet, vil også det andre fenomenet miste sin gyldighet. Løgstrup (1997) sier: «[o]ppgir en person sin selvstendighet, fordæres autoriteten, den bliver autoritær, og forholdet til den blind lydighet» (s. 69). Ved å se begge disse fenomenene i sammenheng, finner en sunnhet og fruktbarhet i fenomenene. Mennesket ønsker å føle seg nyttig, ønsket og verdifullt. En har gjerne ulike verdier en verdsetter og ønsker å prioritere og som en da må forholde seg til og kanskje argumentere for overfor seg selv og andre. Den pedagogiske autoriteten er opptatt av å oppmuntre barnet slik at det ikke slutter å ta seg selv alvorlig med hensyn til hva det føler, fornemmer, ser, tenker, og stille spørsmål ved. Uten et slikt engasjement vil barnet utsette seg selv som person og den voksnes autoritet vil bli autoritær. Selvstendighet og autoritet får sitt liv igjennom hverandre, ved at de utfyller hverandre. «Så lenge personen er selvstendig, er initiativet hans, han tillægger den annen autoritet, hvad den annen ikke behøver at vide af», skriver Løgstrup (1997, s. 69). Ved å gi autoritet til en voksen er det ikke ut fra en blind lydighet fra barnets side, eller av frykt for den voksne, eller i ren uvitenhet om mulighetene en har. Det er tvert imot ut fra tillit og trygghet til at en blir ivaretatt av den voksne. Det kan på den måten sies å være en selvstendig vurdering ut fra det nivået barnet eller den unge er på. Som voksen har vi et spesielt ansvar overfor barn om å være nær og tilstede uten å kvele initiativet hos barnet selv. Det er en balanse mellom autoritet og frihet å støtte der det trengs, men samtidig la barnet vokse frem og utvikle en tro på seg selv på en måte som utgjør trygghet og selvstendighet. Den pedagogiske autoritet er en kvalitet og en egenskap som naturlig møter anseelse og anerkjennelse fra barnet. Selvsagt står autoriteten også på spill i situasjoner der den voksne og barnet er uenige og kanskje har en konflikt om noe. Da er det særlig utfordrende og paradoksalt at en som voksen har ansvar for å ivareta sin autoritet uten å bli autoritær, og møte barnet som et fritt menneske, samtidig som barnets frihet kanskje begrenses eller til og med i øyeblikket tas fra barnet. Det er denne paradoksale polariteten

som kjennetegner forholdet mellom selvstendighet og avhengighet for den frie personen, som gir sin frivillige tilslutning til autoriteten (Myhre, 1981, s. 22). Arendt (2006) viser hvordan autoritet kan bevare friheten i relasjonen: «Authority implies an obedience in which men retain their freedom» (s. 105). Autoritet krever ikke ubetinget lydighet, men innebærer en naturlig og frivillig lydighet ut fra barnets selvstendighet, frivillighet og frihet, som på en naturlig måte gir anerkjennelse til autoriteten.

Autoritet kan forstås på flere måter

Myhre (1981) viser at autoritet kan forstås på tre måter og viser hvordan de tre ulike synene på autoritet gjør seg gjeldende i oppdragelsen. Han kaller de tre ulike forståelsene den autoritære, den autoritetsfornektende/autoritets-nihilistiske og den frihetsorienterte autoritet (s. 25-57). Den siste (frihetsorientert autoritet) er den jeg legger til grunn for denne oppgaven og argumenterer for både i dette kapittelet og i oppgaven som helhet.

Den autoritære oppdragelsen er knyttet opp mot den voksne som dominerende i forholdet til barnet. Her blir ikke barnets ønsker og behov tillagt vekt. Her kan både manipulasjon og fysisk avstraffelse inngå i oppdragelsen (Myhre, 1981, s. 25-26). Synet på hva som er viktig i samfunnet og i oppdragelsen har variert gjennom historien ut fra synet på barnet.

Behavioristen Watson så oppdragelse som et rent teknisk mål-middel der en som voksen kunne forme barnet til det en måtte ønske (Skjervheim, 1992, s. 146). Gjennom et slikt syn gjøres barnet til et objekt som skal formes etter den voksnes behov og autoriteten har gått over til en autoritær oppdragelse der barnet er omgjort til en formbar gjenstand. Den voksne misbruker sin makt, og friheten i relasjonen er eliminert for barnet, men også for de voksne. «Den andres subjektivitet er nemlig noe som setter grenser for min makt over den andre», skriver Skjervheim (1992, s. 147). Å se barnet som et subjekt, og ikke som en ting, vil utgjøre en forskjell i synet på hvilken oppdragelse en mener vil være til barnets beste. Autoritet innebærer en intensjon og et ønske om å bevare barnets frihet og dermed blir barnets subjektivitet stående som en grense, der både barnets og den voksnes frihet vil være tilstede og ivaretas. Det at den voksne er klar over og tar hensyn til barnets subjektivitet hjelper barnet til å utvikle en moralsk bevissthet og selvstendige ønsker og tanker.

Den autoritets-nihilistiske autoriteten tar avstand fra all form for autoritet. Denne formen for autoritetsfornektende oppdragelse er også blitt kalt for antiautoritær og antipedagogisk (Mollenhauer, 1996, s. 18). Her opphører autoriteten fordi den voksne ikke vil være en

autoritet, men ser på seg selv som en medhjelper og støttespiller, og ikke en tydelig voksen. Kan det tenkes her at barnets frihet også vil forsvinne fordi barnet ikke har noen å søke støtte hos, men selv må finne stien, og oppdage livet alene? Rousseau blir trukket frem som eksempel på et naturalistisk menneskesyn, som peker på at om ikke mennesket er godt er det på grunn av samfunnet og oppdragelsen og ikke grunnet moralsk svikt (Skjervheim, 1992, s. 161-162). Rousseau ønsket å isolere barnet fra samfunnet for at barnet på en bedre måte skulle få vokse og utfolde seg på en fri måte, som igjen ville føre til større lykke (Myhre, 1981, s. 33). Men kan en egentlig unngå som voksen å påvirke barnet? Er det en reell pedagogisk mulighet å la barnet få vokse fritt og uten å møte de eksisterende tradisjoner som finnes i samfunnet? Jeg tror ikke det, og deler syn med mange pedagoger både fra tidligere og i dag. Den autoritets-nihilistiske retningen deler Myhre (1981) inn i Liberalistisk form, der Rousseau sin tenkning er i fokus, og en venstreradikal form der marxismen kan knyttes til som politisk forklaring og begrunnelse (Myhre, 1981, s. 32).

Autoritet fundamental for det politiske liv

Arendt (2006) peker på at fenomenet autoritet en gang var fundamental for det politiske liv: «It is in this context that the word and concept of authority originally appeared» (Arendt, 2006, s. 121). Det kan ved første øyekast være vanskelig å se hva politikk har med pedagogisk arbeid og den pedagogiske relasjonen å gjøre. Når jeg først startet med å studere fenomenet autoritet hadde jeg problemer med å se hvordan politisk liv og virke kunne ha relevans for pedagogisk arbeid og den pedagogiske relasjon. Men etter å ha lest og grunnet lenge over Arendt (2006) sine tanker, skjønner jeg at politikk egentlig handler om at vi er mennesker som lever sammen i et samfunn, og de vi er og ønsker å være og den måten vi ønsker å oppdra barna våre på, vil være knyttet til og gjerne begrenset av hvordan vi forstår forholdet mellom oss og hvilket politisk styresett landet vi lever i har. Arendt forstår de menneskelige vilkår som pluralistiske (2006) og forstår menneskelivet som avhengig av andre mennesker og vil vanskelig kunne leve dersom vi skulle være helt alene. Den kulturen vi lever i og som politikken preger og er preget av har betydning for måten den voksne generasjon møter den nye oppvoksende generasjon på. Pedagogikk har å gjøre med alt i kulturen, og alt i kulturen har å gjøre med mennesket. Pedagogikk må derfor ifølge Bollnow (1976) være en antropologisk vitenskap, det vil si en vitenskap som er rettet mot det menneskelige og hvordan det er å være menneske. Myhre (1981) trekker frem hvor nært autoritet og frihet er knyttet sammen med individ og samfunn når han sier: «[o]g på samme måte som friheten virker som en motvekt mot autoriteten, fungerer tanken om individets rett som en sikring mot

at samfunnet blir enerådende» (s. 57). Behovet for menneskets frihet i samfunnet vil være like sterk som et barns behov for å leve under en autoritet som tar vare på både barnets frihet og dermed også oppdragers frihet. Når motvekten er til stede kan det skapes en fruktbar balanse mellom fenomenene. Fenomenet frihet vil jeg komme nærmere inn på senere i dette kapitlet. Hvordan autoritet som fenomen har påvirket menneskene i et samfunn har variert mye. Det har variert fra totalitære systemer og tyranniske samfunn som kan karakteriseres som autoritære, til demokratiske systemer som legger vekt på autoritet og frihet. De ulike systemene har utøvd sin autoritet på ulike måter, og i noen tilfeller slik at menneskene i de ulike systemene har gjort oppbrudd og gjennomført revolusjoner. Andre ganger har de tilpasset seg og akseptert systemet og de som har sittet ved makten. Menneskenes frihet og selvstendighet til å utøve den oppdragelsen på sin barn som de selv har ønsket har variert sterkt under de ulike formene for styresett. Hannah Arendt (2006) tar i essayet «Authority» leseren med på en lang reise igjennom ulike europeiske politiske systemer der hun beskriver autoritet, frihet og selvstendighet hos de menneskene som sitter ved makten og de menneskene som lever under makten i de ulike systemene. Hun prøver igjennom beskrivelsen av ulike autoritære systemer både å peke på hva autoritet er og hva det ikke er. Vi lever alle under ulike autoritetsforhold, og andre mennesker har makt og innflytelse over oss på måter som både kan oppleves som gode, eller som nedverdiggende og som berøving av friheten.

Both liberalism and conservatism were born in this climate of violently oscillating public opinion, and they are tied together, not only because each would lose its very substance without the presence of its opponent in the field of theory and ideology, but because both are primarily concerned with restoration, with restoring either freedom or authority, or the relationship between both, to its traditional position (Arendt, 2006, s. 100-101).

Det er i dette spennet at vi igjennom historien prøver en å finne et balansepunkt som svinger fra ønsket om å frigjøre seg fra ethvert statlig autoritetsforhold, der menneskene opplever at uavhengigheten og friheten blir undertrykket, til ønske om å gjenske balansen ved å innføre autoritet, slik at en kan opprettholde orden og disiplin for alles beste. Arendt (2006) peker på at en ikke totalt kan skille eller bryte sammenhengen mellom autoritet og frihet. Begge må være med for å skape balanse fordi de utgjør to sider av samme sak. De vil begge miste sin substans dersom den ene opponenten er borte (s. 101). Hun peker på at slik liberalismen ønsker å oppnå større frihet gjennom et optimistisk syn på mennesket, vil konservativismen

ønske å innføre mer autoritet i samfunnet, men begge er bygget på at de to fenomenene på en måte og i en grad hører sammen.

Autoritet og frihet

Arendt (2006) peker på at nettopp konflikten mellom liberalisme og konservatisme har ført til en: «[...] recession of both freedom and authority in the modern world» (Arendt, 2006, s. 100). Pendlingene mellom disse to ytterpunktene har ført til en svekkelse av begge, både frihet og autoritet, der også den politiske betydning av autoritet og frihet er blitt uklart (Arendt, 2006, s. 100). Både Platon og Aristoteles arbeidet for å finne eksempler som kunne brukes for å opprette autoritet i det politiske styret, og for å finne noe som var beslektet til fenomenet. De fant at autoritet og frihet slik det foregikk i det private liv ikke kunne være et mønster for det offentlige liv. Arendt skriver: «[they] had to rely on examples of human relations drawn from Greek household and family life, where the head of the household ruled as a «despot» in uncontested mastery over the members of his family and the slaves of the household» (Arendt, 2006, s. 105). På grunn av dette ble også den formen for ubegrenset styre heller ikke funnet passende som forbilde for den politiske hensikt: «[...] his power to coerce was incompatible not only with the freedom of others but with his own freedom» (Arendt, 2006, s. 105). Ved bruk av tvang ville både den styrende og de som ble styrt over bli stående uten frihet. Slik jeg tolker denne forståelsen av frihet er rettet mot friheten til å kunne ta egne selvstendige valg. Oppdragelsen i et slikt politisk styresett, der en eneveldig despot styrer, vil begrense eller fjerne valgfriheten hos foreldrene i forhold til hva de opplever som det beste for sitt barn. Platon ønsket igjennom lovene å komme frem til en god måte å styre det politiske riket på: «Authority implies an obedience in which men retain their freedom [...]» (Arendt, 2006, s.105). Platon ønsket å styre riket på en god måte, men hans styresett blir gjerne betraktet som liten frihet for de mange, siden det var de få filosofene som styrte over de mange. «It was after Socrates` death that Plato began to discount persuasion as insufficient for the guidance of men and to seek for something liable to compel them without using external means of violence» (Arendt, 2006, s. 107). Forsøket på å finne en form for autoritet som ikke hadde overtalelse eller vold og tvang i seg var noe Platon arbeidet hardt med.

Autoritetskrise

En krise kan ifølge Myhre (1981) føre til fornying og forandring til noe som er bedre, eller det kan ende med motløshet, håpløshet og tilintetgjørelse (s. 21). Dersom en over lang tid har dyrket det individuelle, friheten og den enkeltes behov uten å tenke fellesskap, normer og

regler, kan det føre til kaos og ønske om en sterk leder. Dette kan igjen gjøre at behovet for orden og regler fører en over i et totalitært styre med autoritære ledere. En annen side ved krisen er at den kan gi et positivt utfall dersom mennesket ser verdien av autoritet som en positiv funksjon. Da sier Myhre (1981): «For det første vil autoritetsbegrepet bli avgjørende preget av tanken om at autoritet er en instans som man frivillig gir sin tilslutning til, fordi man – etter kritisk overveielse – har kommet til at den utgjør et positiv og nødvendig moment i livet» (s. 22). Frivilligheten kan også knyttes opp mot tilliten som blir vist i en slik relasjon og som Myhre her beskriver. I frivillighet kan en si at autoritet og frihet former seg som en ramme rundt et bilde.

The crisis, apparent since the inception of the century, is political in origin and nature. The rise of political movements intent upon replacing the party system, and the development of a new totalitarian form of government, took place against a background of a more or less general, more or less dramatic breakdown of all traditional authorities (Arendt, 2006. s. 91).

Arendt (2006) beskriver det totalitære styresettet som en løk, der leder styrer innenfra og ikke ovenfra slik en kan tenke seg i tyranniske pyramideformede politiske styre (s. 99). Denne innerste posisjonen vil påvirke hvert lag som i en løk, fra hovedorganisasjonen til ulike profesjonelle samfunn og de ulike gruppene og fasadene som finnes. Slik påvirker det totalitære sin ideologi i alle samfunnslag (s. 99). Myhre (1981) beskriver de totalitære systemer i det 20. århundre slik: «Således gjennomførte Hitler en autoritær skolepolitikk som ledd i en gjennom-systematisert propaganda og med terroristiske innslag mot enhver som våget å mukke mot den nazistiske ideologi» (s. 27). I slike systemer vil samvittigheten måtte vike for lydighet overfor de ordrer som blir gitt, slik at indoktrinering skal kunne gjennomføres effektivt og samfunnet bli mest mulig strømlinjeformet. I slike systemer vil ikke menneskene oppleve frihet til selvbestemmelse og mulighet til å ta egne valg og følge egen samvittighet. Her vil et tvungent fellesskap til samme tanke og retning være helt nødvendig for at samfunnet skal bli effektivt rettet mot gjeldende ideologi. Det å tenke selvstendig om oppdragelse i et slikt samfunn, vil kunne utgjøre en fare for å miste livet. «Autoritet ble praktisert autoritært, den fremstod ikke i noe fruktbar forhold til *frihet*» (Myhre, 1981, s. 15) Myhre (1981) trekker videre frem at: «[f]ørst når individet anerkjenner fellesskapet, har det mulighet til å bli seg selv; og først når fellesskapet respekterer individet, får det mulighet til å fornye seg» (s. 57). Bare slik vil en finne den rette balansen slik at autoritet og frihet kan virke og være fruktbar hver for seg og sammen. «Authority implies an

obedience in which men retain their freedom [...] » (Arendt, 2006, s. 105). Frivillighet kan sees i sammenheng med lydighet, på den måten at barnet (frivillig) ønsker å lytte til den voksne. Når barnet er nyfødt vil det ikke være i stand til å se eller vurdere den voksnes ansvarlighet, men er helt avhengig av den voksnes omsorg og beskyttelse. Når barnet blir litt eldre vil hun eller han kunne anerkjenne den voksnes ansvar, kunnskap og erfaring og la den voksne ta ansvar for seg. Pedagogisk sett ligger både den voksne og barnets frihet nettopp her i at barnet gir den voksne autoritet og at den voksne utøver autoriteten til barnets beste.

Det er i dette spennet vi ser demokratiet reise seg både i politisk sammenheng og i møte mellom generasjonene. I et demokrati har individet frihet til å tenke nytt og samfunnet tar vare på menneskenes frihet slik at begge parter anerkjenner hverandres spillerom. I et demokrati kan tradisjoner bli utfordret slik at kulturelle livsmønstre kan få nye innspill og bli fornyet på en god måte, uten at all tradisjon blir utslettet. Arendt (2006) beskriver revolusjoner der folket gjorde opprør mot gamle politiske styringsformer fordi store omveltninger av gamle tradisjoner ikke gav trygghet og stabilitet, men usikkerhet og uro. Mange av disse revolusjonene endte dessverre i tyranni og folket ble enda mer undertrykket (Arendt, 2006, s.141).

Del 2: Frihet hva er det?

Innledning

Hvordan er så frihet knyttet til oppdragelse? Betyr frihet i oppdragelsen frihet for barnet fra alle former for autoriteter? Frihet til å gjøre slik en selv ønsker (for barnet og den voksne)? Betyr det for eksempel å ha så mye penger at en kan være fri til å reise når en vil, være uavhengig av andre mennesker, skole og arbeidsplasser? Eller at en har frihet til å si hva en vil og hvor en vil? Eller kan det bety at en har frihet til å kle seg slik en selv vil uten å tenke på hva mote eller venner vil mene, eller frihet fra krav som møter oss fra skole, familie, venner og samfunn? Eller kanskje er frihet i vår tid først og fremst frihet til å utvikle sine muligheter og evner? I tillegg til at frihet har blitt utforsket i teksten over i sammenheng med fenomenene autoritet, ansvar og tillit, vil jeg gå spesielt inn på fenomenet her for å se på de spesielle kvalitetene det måtte ha. Et grunnleggende spørsmål knyttet til frihet er om en har frihet eller kan oppleve det som frihet dersom friheten en selv har går på bekostning av andre menneskers frihet. Jeg vil begynne med å utforske fenomenet frihet i et pedagogisk eksempel.

I Kendricks Maureen E. lille tekst *The Experience of Playing Chase*², prøver far å fange lille Emma i en lek de to har sammen og har hatt sammen mange ganger. Kendrick skriver:

I watch as three-year-old Emma moves from her quiet spot on the floor, where she has been watching television, and stands in the space between the chesterfield and chair. From the other side of the room, I can see the mischievous gleam in her eye. She grins widely and says, "Chase me, Daddy!" Even before he has had an opportunity to respond, she is already running and squealing with delight. The invitation to chase is not one that he can refuse easily. "I'm going to get you!" he announces, leaping from his chair. His response results in even louder shrieks of anticipation. The chase ensues for several minutes before she is finally captured. In the moment just before his hands grab her, she dissolves into giggles and wild shrieks – all in anticipation of being captured. Once caught, though, she is already wiggling and struggling to be free again. Her father knows the routine and he is careful not to hold her too long. The instant he releases her, a new chase begins. She runs away to the centre of the room, checking over her shoulder to ensure that her father is following after. He moves closer and closer, this time crawling on his hands and knees. With each movement that he draws nearer, Emily's excitement builds and then explodes just as she is captured into the safety of her father's arms.

Denne historien får meg til å se for meg Emma og faren. De er gode venner og har et trygt forhold. Emma er trygg på sin far og tviler ikke på at han vil ta utfordringer som hun gir han.³ Hun har tillit til sin medspiller og er nok blitt tatt imot av faren i lek før, noe som gjør at hun er trygg og vet han er en god lekekamerat. Hennes erfaring tilsier at faren vil gi henne respons når hun roper: «Chase me, Daddy» (Kendrick, M. E.). Hun har et lurt glimt i øyet da hun spør om han klarer å få tak i henne, og Emma er trygg på at faren ikke vil bli sint eller vil være likegyldig til hennes utfordring. Spenningen stiger. Hun starter å springe før hun har undersøkt om han er med på leken, som om hun vet at han ikke kan motstå fristelsen til å prøve å fange henne. Hun kjenner friheten og spenningen sitre i kroppen. Faren får en mulighet til å leke med datteren, og griper den. Det er Emma som leder og står for reglene i leken og faren følger etter. Spenningen stiger og hun vet at hun snart vil bli fanget. Emma har farens fulle oppmerksomhet. Han ser bare henne. «Being seen by the other seems to be one of the most important aspects of the game» (Kendrick, M. E.). Hun nyter øyeblikket. Emma planlegger hvordan hun kan beholde friheten sin litt lengre, men vet at faren snart vil klare å fange henne og gjemme henne inn i sine armer. Høydepunktet. Hun får anerkjennelse, hun vet hun er verdt å jakte på, noe som gir Emma en følelse av å være viktig og verdifull. Den intense spenningen som varer bare i få minutter, viser hvor inderlig de behøver hverandre og

²<http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/kendrick-maureen-e-the-experience-of-playing-chase/>Lest 24.1.15

elsker hverandre. Faren fanger henne og holder henne passe hardt og passe lenge før hun igjen springer bort, og spenningen stiger da hun på ny er fri og ønsker å bli fanget. Hun ser seg over skulderen om faren følger etter, og så er leken i gang igjen (Kendrick, M. E.) Hun kjenner på uavhengighet et øyeblikk, og spenningen er til å ta og føle på i det hun vet at farens armer snart vil fange hennes frihet i kjærighet og omsorg. Emma visste at faren ville begrense henne, møte henne og fange henne. Det var også det som gav henne følelsen av frihet. Jeg har tidligere pekt på at autoritet og frihet henger sammen. Dersom frihet uteblir fra oppdragelsen, vil en stå tilbake med et autoritært tvangs- og manipulasjonssystem som ikke har de nødvendige pedagogiske kvalitetene i seg. Eller motsatt, dersom autoriteten uteblir i en pedagogisk form og med en pedagogisk intensjon, vil en få en antiautoritær, autoritets-nihilistisk oppdragelse der friheten får så stort rom at barna vil bli oversett eller komme inn under manipulasjon og indoktrinering (Myhre, 1981, s. 55). Dersom både autoritet og frihet er med i oppdragelsen, som to polare forhold, som belyser og balanserer hverandre, vil begge fenomen være fruktbare (Myhre, 1981, s. 55-56), noe som gjør at en kan kalle relasjonen for pedagogisk.

Frihetens frihet

Når mennesker kommer sammen, må de ifølge Bollnow (1976) akseptere hverandres frihet (s. 109). Den voksne autoritet må derfor se barnet som et allerede fritt menneske. Mennesker som møtes er ikke prosesser som en teknisk kan beherske og ha kontroll på, men som en må ta imot slik de er (Bollnow, 1976, s. 138). Mennesker og i pedagogisk sammenheng, barn, er ikke noe en kan beherske uten at en da vil frarøve dem deres frihet, slik som det konkret er vist i eksempelet med far som griper Emma et kort øyeblikk for så å slippe henne fri igjen. At oppdragelse ikke er noe en kan beherske eller lese seg til og følge punkt for punkt, medfører at oppdragelse er noe som må ha nederlagets mulighet i seg (Bollnow, 1976, s. 147). Det er ifølge Bollnow (1976) «noe en må være seg fullt bevisst hvis man virkelig skal forstå hva oppdragelse innebærer» (s. 147). Som pedagog er barnets frihet og den voksnes autoritet ivaretatt dersom åpenheten mot nederlagets mulighet er tilstede i relasjonen. I den pedagogiske relasjonen kan de ulike nye begynnelse (Biesta, 2006; Arendt, 2006) bare komme frem dersom barnet har frihet til å kunne gå «i den motsatte retningen» (Mollenhauer, 1996, s. 119). At barn ønsker å utfordre og frigjøre seg fra den voksnes autoritet og være selvstendig er noe en kjenner igjen barn i visse aldre og kanskje ungdommer spesielt (Mollenhauer, 1996, s. 119). Men friheten til å gå «i den motsatt retningen» kan bli kvelt av foreldres forventninger til barna som ikke tar hensyn til barnets egne ønsker, behov og egen

frihet til å ta valg. Foreldre kan ha krav og forventinger som er legitime ved at de for eksempel ønsker eller til og med pålegger barna å spille de instrument, utøve den idretten eller studere visse fag ut fra deres egne ønsker, behov og mål (Bollnow, 1989, s. 47). Men kravene eller forventningene er ikke i kontakt med barnas egne ønsker eller evner. Barnets vei mot et moralsk og selvstendig voksenliv er avhengig av at det gis rom for å ønske noe annet, å kunne gå «i den motsatte retningen», der barnet selv får ta valg slik at moralsk modenhet bli oppøvd. Det er som Bollnow (1976) peker på: «[n]ettopp i oppdragelse til frihet og moralsk selvstendighet er det ikke mulig å unngå vågestykket (s.154). Uten at en kontrollerer, følger metoder og «steg for steg» i et fastlåst oppdragelsesmønster, er oppdragelsen et vågestykke som alltid vil innebære en viss usikkerhet (Bollnow, 1976). «Å se et barn er å se muligheter, å se et menneske i en tilblivelsesprosess» (van Manen, 1993, s. 1). Barnet kan ikke gripes i sin helhet og det betyr at en som voksen noen ganger må tre til sides, la seg fange og underes av barnet, la seg gripe av barnet. En kan si at det innebærer en etisk nøling (Sævi 2014), der en stopper opp og er tilbakeholden og bestreber seg på å se barnet med nye øyne, som om det var en fremmed. Kanskje kan en se andre kvaliteter og muligheter en ikke visste om? Kanskje ligger det et skult potensiale der som barnet heller ikke har oppdaget?

van Manen sier: «Rather, pedagogy is something that a parent or teacher continuously must redeem, retrieve, regain, recapture in the sense of recalling» (1997 s. 149). Hverdagen sammen med barn består av en rekke ulike situasjoner der autoritet og frihet skal være tilstede i relasjonen, og der vi må spørre oss: «Hvordan oppleves denne situasjonen for barnet»? Møtte jeg barnet på en måte som begrenset eller beriket barnets liv i den situasjonen? For at situasjoner skal være pedagogiske krever det at den voksne forholder seg til sin makt og innser at oppdragelse er «noe man prinsipielt ikke kan forutsi utfallet av» (Bollnow, 1976, s. 151). Risikoen for at barnet vil velge og handle annerledes enn en selv ville, er slik Arendt (2006) sier: «[t]o set something in motion» (s. 164). Det har å gjøre med at barnet og den voksne har mulighet for å tenke og handle ut fra en fri vilje, der noe nytt kan få komme frem, noe nytt som gjerne aldri har eksistert, og som Arendt skriver: «[...] is beginning by which something new comes into the world» (s. 164). De nye begynnelse som har mulighet til å tre frem i frihet gjør at kreativitet og glede får rom til å vokse. Jeg tenker at det ikke bare er barnet som skal bli tatt imot og ivaretatt dersom frihet er et aktuelt aspekt ved oppdragelsen men også at mors frihet, hennes begynnelse og valg blir mulige. Noen ganger kan det bety at man som forelder går i motsatt retning av det tradisjonelle og av de forventninger som ligger i kulturen. Foreldres eller i denne sammenheng mødres opplevelse av frihet og det å bli tatt

imot, er nødvendig for at hun skal oppleve å bli verdsatt og anerkjent som en autoritet for sitt barn. Mulighet til å tenke og handle er en menneskelig egenskap som Arendt (2006) peker på er utgangspunkt for nye begynnelse der friheten gis rom. Hun sier: «Because he is a beginning, man can begin; to be human and to be free are one and the same» (s. 166). En persons begynnelse må i pedagogisk sammenheng bli tatt imot på en måte som gjør at friheten får rom. Barnet særlig, men også den voksne er da i behov av både sensitivitet og imøtekommenhet. Og her kommer den voksnes autoritet i møte med barn inn. van Manen sier: «Every situation in which I must act educationally with children requires that I must continuously and reflectively be sensitive to what authorities me as pedagogic teacher or parent in education» (1997, s. 149). De enkelte situasjonene der barn lever, utforsker og uttrykker sine håp og opplevelser, er der vi kan se at autoritet og frihet i den pedagogiske relasjonen får rom. Barn gir sin tilslutning til den voksnes autoritet og autoriserer dermed den voksne til å ta ansvar for seg. Dette viser at den voksne trenger å reflektere over relasjonen hun eller han har til barnet. Barn må ifølge van Manen (2002a) «be allowed to act, experiment and create» (s. 13), og i dette rommet av frihet, er det den voksnes oppgave å hjelpe barnet til å ha tillit til verden. Dette er en stor og på en måte generell tillit til det gode, til det en enda ikke har sett og opplevd, men som fremtiden kan bringe (Bollnow, 1989, s. 47). Autoritet og frihet er ikke noe vi vanligvis tematiserer i pedagogisk sammenheng, men som vil komme frem i praksis, i den konkrete, situerte handling. «Pedagogy itself is a mode of life that always and by definition deals with practical action» (van Manen, 1997, s. 154). Fordi hverdagen består av utallige situasjoner vil de pedagogiske situasjonene alltid vil være unike (van Manen, 1997, s. 155), og hverdagen og relasjonen gjør at situasjon, dersom den skal være pedagogisk må være 'taktfull' i møte med barnet (van Manen, 1993). I den pedagogiske relasjonen der en som voksen ønsker at frihet og autoritet skal være muligheter, må vi forsøke å forstå a helheten er kompleks: Som van Manen (1997) oppmuntrer til: «But we should be mindful as well that in everyday life circumstances, knowledge is like living: *things are always more complex!*» (s. 156). Livet er en virkelighet som er større og mer kompleks enn hva som kan planlegges og kontrolleres av den voksne. Derfor blir pedagogisk praksis et vågestykke dersom friheten skal få rom. Som mødre og pedagoger oppmuntres vi til å se kompleksiteten, det uangripelige i barnets liv, slik at vi involverer oss og lar oss gripe av barnets liv, vekst og utvikling. I pedagogiske øyeblikk der en møter barnets begynnelse, lar barnet få komme frem som seg selv og bli møtt av en personlig respons, er det mulighet for at barnets frihet og menneskelighet får tre frem (van Manen, 1993). Dette vil innebære at den voksne forsøker å se når barnet trenger at den voksne involverer seg og når en bør være

tilbakeholden og vente dersom barnet har mulighet til å klare seg selv (van Manen, 1993). Dette kan kanskje høres ut som en romantisk «la alt seile» oppdragelse, der barnet har full frihet til selv skal få utvikle seg og finne sin egen vei. Men poenget er at ansvaret ligger hos den voksne til å vite når det er 'taktfullt' å hjelpe barnet, tre til side, hjelpe barnet eller konfrontere barnet (van Manen, 1993, s. 137). Den voksnes 'taktfullhet' som van Manen (1993) peker på her, fordrer at barnets frihet, ikke består i at barnet skal få styre seg selv uten grenser, krav eller forpliktelser, og der barnet setter egne grenser ut fra sine frie ønsker og behov. Dette er ikke «ekte frihet» (s. 137), men en frihet der også den voksnes autoritet og frihet vil forderves. Som voksen med pedagogisk ansvar er vår autoritet være rettet mot at det personlige forholdet til det unike barnet og gjøre oss til eksempel for barnet. van Manen (2002a) skriver: «[...] I cannot avoid but become an example» (s. 12). Vi påvirker barnet om vi ønsker det, prøver å unngå det, eller ikke vet om det selv. Det er umulig ikke å oppdra et barn, for ved å ikke oppdra, så oppdrar man likevel. Dette er en apori, det uunngåelige i forholdet mellom voksen og barn, som Mollenhauer (1996) peker på. Det bare ligger der, slik er det. Vi oppdrar selv om vi ikke tror vi oppdrar, så oppdrar vi likevel. Vi kan derfor ikke fullt ut tre til side og la barnet selv finne sine muligheter i sin tilblivelsesprosess. Det blir dessuten å unndra oss det pedagogiske ansvaret og på en måte samtidig å stjele barnets frihet til å komme frem som unikt menneske. 'Taktfullhet' beskriver van Manen (1993) som det å «være i berøring med» et barn, og «det impliserer også [det] å være i stand til å skape en virkning» (s. 114). Dette peker på at den pedagogiske relasjonen har et personlig engasjement. Han sier videre at det personlige engasjement der oppdragelse foregår i den pedagogiske relasjon, kan sies å være den: «komplekse moralske, intellektuelle, fysiske og åndelige prosess det er å ta seg av barns oppvekst» (s. 6). Prosessen retter seg mot evnen til å til enhver tid kunne «skjelne mellom hva som er til det gode og hva som ikke er til det gode» (s. 9) for barnet i de ulike situasjonene som oppstår.

Dette fører meg inn i en refleksjon over betydningen av våre handlinger i møte med barnet. En ansvarlig voksen forsøker å tenke igjennom om en handlet «hensiktsmessig, riktig eller på best mulig måte» (van Manen, 1993, s. 15). En er opptatt av på best mulig måte å ivareta barnets frihet, egen frihet og relasjonens frihet. Slik refleksjon over ens handling og relasjon gir en mulighet til å se etter muligheter til å leve livet bedre og annerledes (van Manen, 2002a, s. 13). Det peker også på at pedagogisk handling innebærer en intensjon om å: «show possible ways of being for the child» (van Manen, 2002a, s. 11). Både barnet og den voksne er på en måte hele tiden i en tilblivelsesprosess der hver av dem er underveis mot seg selv, slik at vi

modnes og stadig kan lære noe nytt om oss selv og andre (van Manen, 1993, s. 31). Denne friheten til å la oss selv komme frem som begynnere, der vi reflekterer over hvem vi er, og hvem vi som pedagog ønsker å være med og for barnet, gjør at vi kan lære også av barnet. van Manen skriver: «And thus the child becomes my teacher» (2002a, s. 13). Barnet møter oss med sin handling og gjør oss oppmerksomme på hvem vi er som pedagoger, og hvordan vi møter og presenterer livet for barnet (Mollenhauer, 1996). Mulighetene som ligger i friheten til å komme frem med sine begynnelse vil da også være tilstede for meg som voksen også. Når barnet får lov til å handle og presentere sine begynnelse slik at pedagogen lar seg overraske, ser en at denne åpenheten mot nye begynnelse også er ligger åpen for den voksne (van Manen, 2002a). Ved at vi lar barnet møte meg og «treffer meg som noe fremmed og uvant til forskjell fra det kjente og tilvante» (Bollnow, 1976, s. 141), kan vi la oss overraske og lære, og relasjonen skaper refleksjon over vårt levde liv. Et ansvar som er knyttet til autoritet har å gjøre med å forsøke å skape og legge til rette for barnets muligheter til å gjøre egne erfaringer i en «[s]ense of security in the space of the inner realm» (Bollnow, 1989, s. 19). Å skape en trygg atmosfære der barnet har rom og frihet til å utfolde seg og vokse vil også være en plass som ifølge Bollnow (1989) åpner for at «growing youths to feel right about their lives, regardless of their need to protest, challenge authority, or disturb established relations» (s. 19). Trangen til å bli selvstendig, prøve ut sine egne tanker og meninger og det å ha behov for å gå i motsatt retning, er noe som ifølge Bollnow (1989) og Mollenhauer (1996) er en naturlig del av det å bli en voksen, selvstendig og moralsk person, og som ofte viser seg når barnet blir ungdom. Den pedagogiske relasjon må derfor skape et rom og en atmosfære av tillit der det, i alle fall til en viss grad, blir åpnet opp for barnets frihet til å teste, utfordre og forstyrre vår autoritet. Bollnow (1976) peker på det vågestykket det er å gi barnet en slik frihet handler nettopp om å våge å ikke å beherske situasjonen på en autoritær måte, men å utøve autoritet slik at friheten får plass. Han skriver: «hvis man overhodet vil anerkjenne det annet menneskes frihet, en frihet som alltid samtidig er en frihet til det onde (eller til det som ut fra den pedagogiske målsetting synes å være ondt)» (s. 149). At barnet ikke følger våre råd og anbefalinger, eller ønsker å følge de samme verdiene som vi har lagt frem for dem, må være tilstede som en risiko, dersom vår relasjon med barnet skal være pedagogisk. Denne åpenheten blir som Bollnow (1989) peker på: «It is essential to keep the mind open, full of trust in the unexpected which the future may bring» (s. 47). Hva som ligger der fremme av uventa og overraskende muligheter må derfor ikke begrenses av en autoritær maktrelasjon eller av en likegyldig antiautoritær holdning i møte med barnet. Der frihet og autoritet får eksistere i en tillitsfull atmosfære, der den voksne har tro på barnets muligheter og bidrar til å

bringe frem det beste i barnet, vil alltid muligheten for å mislykkes være tilstede, men samtidig har frihet rom både i barnet og i den voksnes handling. Men vår tro på barnets potensiale har sprengkraft i seg til å få det beste i barnet frem. Bollnow skriver: «Belief has the creative power «to actually bring forth what is believed about the other person» (1989, s. 39). Spørsmålet for den enkelte forelder blir da hvordan ser jeg mitt barn? Hvordan opplever mitt barn å bli tatt imot av meg? Hva tenker jeg om mitt barns muligheter og dets potensiale? Hvilke begrensninger og muligheter gir jeg barnet?

Frihet = individualisme?

I en artikkel av Hjordemaal peker han på at «de fleste av oss assosierer nok begrepet individualisme med verdier som selvstendighet, uavhengighet og autonomi, og med tilsvarende skepsis mot autoriteter, tradisjoner og fellesskapsløsninger» (2013, s. 201). Å være selvstendig og fri kan oppfattes som uavhengighet og selvstendighet, og ulike samfunns- og fellesskapsløsninger kan dermed anses som begrensning av den personlige frihet. Det senmoderne samfunnet er preget av at tradisjoner får mindre betydning enn før, og «et illustrerende eksempel på dette er den funksjonstappingen som familien som institusjon har gjennomgått de seinere tiårene» (Hjordemaal, 2013, s. 201). Familien er i økende grad blitt et oppholdssted der en sover og er innom for å spise. I media leser en til stadighet om tidsklemmen som preger samfunnet og en får et inntrykk av at mange familier har liten tid mellom arbeid og de mange fritidsaktivitetene som barn og voksen deltar i. Hjordemaal (2013) peker på at: «[m]ens det tidligere var slik at familien hadde sentrale økonomiske, sosiale, kulturelle og pedagogiske/oppdrager funksjoner, er disse i stor grad overtatt av andre institusjoner som for eksempel barnehage, skole, helsevesen, kulturskoler og idrettslag» (s. 201-202). Tiden til samtale om livets gleder og utfordringer, er gjerne overlatt til andre institusjoner. Når alt skal utformes på en ny, fri og mer selvstendig måte, kan det spesielt bli tungt for foreldre generelt, og kanskje særlig uerfarne og unge mødre spesielt, som skal finne ut hvordan de på best mulig måte skal oppdra barna sine. Kanskje kan det skape unødvendig usikkerhet for den voksne, eller det kan føre til at en opplever seg alene om ansvaret av barnet. Den friheten som individualismen gir er ikke nødvendigvis den friheten som barn (og voksne) trenger i det pedagogiske møtet mellom dem. Dette er et av aspektene jeg skal se nærmere på.

Autoritet og selvstendighet

«At holde et annet menneske for een selv overlegen er ikke at sette seg selv ut av spillet» (Løgstrup, 1997, s. 69). En assosierer gjerne selvstendighet med en individualistisk frihet som motstår alle former for autoriteter, eller en motstand mot tradisjoner og ulike fellesskap som oppleves som krenkende for selvstendigheten. Å verdsette andre og se den andre som overlegen vil, slik jeg forstår Løgstrup, ikke være sette seg selv ut av spillet på en slik måte at en ikke verdsetter seg selv eller på en måte unnlater å engasjere seg i det livet byr på. Som voksen har en et spesielt ansvar overfor barn til å hjelpe dem til ikke å trekke seg bort fra livet som krever et engasjement, men fremelske deres ytringer på en slik måte at de føler at de kan bidra i møte med andre mennesker. Der den voksnes autoritet er til stede vil barnet bli oppmuntret til aktivt engasjement og en vil legge vekt på at barnet utvikler en moralsk modenhet og tro på egne meninger med trygghet nok til å rette både kritikk og kjenne på enighet.

Selv om en ser opp til andre mennesker så sier Løgstrup (1997), at en ikke skal se ned på seg selv som person eller gi opp egne meninger og vurderinger. Han skriver at å: «[v]ære selvstendig og anse en anden for at være een selv overlegen, så man tillægger ham eller hende autoritet, betinger hinanden» (s. 69). Begrepene selvstendighet og autoritet er sammensveiset, og det å være avhengig av hverandre er nødvendig for at de to fenomenene skal være gyldige. Barn trenger å verdsette sin selvstendighet, verdsette seg selv, sin egen evne til å reflektere og tro på seg selv, og ut ifra sin selvstendige tenkning kunne verdsette den voksne som autoritet. Autoriteten er avhengig av frie, selvstendige mennesker som er i stand til å tenke og engasjere seg på en slik måte at fenomenene forløser hverandre. Om det ene fenomenet mister sin gyldighet, vil også det andre fenomenet miste sin gyldighet. Løgstrup peker på at «oppgiver en person sin selvstendighet, fordærvs autoriteten, den bliver autoritær, og forholdet til den blind lydighet» (Løgstrup, 1997, s. 69). Ved å se begge fenomenene i sammenheng blir fenomenene fruktbare i pedagogisk sammenheng. Mennesker ønsker å føle seg nyttig, ønsket og verdifulle og vi er alle i behov av å føle oss verdsatt. En har gjerne ulike verdier en verdsetter og ønsker å prioritere og som en da må argumentere for overfor en selv og andre. Den voksne vil med sin pedagogiske autoritet være opptatt av å forsøke å oppmuntre barnet slik at det ikke slutter å tenke, og stille spørsmål ved områder som opptar en, eller å reflektere over livet. Uten frihet til et slikt engasjement vil barnet til slutt utslette seg selv om person og den andres autoritet vil dermed bli autoritær. Selvstendighet og autoritet får liv igjennom hverandre, ved at de utfyller hverandre. «Så længe personen er selvstendig er initiativet hans,

han tillægger den anden autoritet, hvad den anden ikke behøver at vide af» (Løgstrup, 1997, s. 69). Det å gi autoritet til en annen, er det ikke blind lydighet, frykt eller i ren uvitenhet, men ut ifra en tillit til den andre personen. Som voksen har vi et spesielt ansvar overfor barn, om å være nær og tilstede, men samtidig uten å kvele initiativet hos barnet. Vi har ansvar for å la barnet få vokse frem og utvikle tro på seg selv på en måte som utgjør en trygghet og selvstendighet. Den pedagogiske autoritet vil dermed være en kvalitet og en egenskap som er naturlig og som møter anseelse og anerkjennelse fra barnet.

Kapittel 4: Metode og metodologiske overveielser

Innledning. Metodologi og metode

Metodologi retter seg mot den overordnede vitenskapsteoretiske og filosofiske rammen for de metodiske valg en tar, og gir et oversiktsbilde over hvilke verdier som inngår i de metodiske forskningsvalg (Lincoln, Lynham og Guba, 2011).

Hva er så metode? Den opprinnelige betydningen av metode stammer fra det greske språk og betyr «*veien til målet*» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Det omhandler altså måten en går frem på for å få svar på den problemstilling og de forskningsspørsmål en har i studien. På bakgrunn av min problemstilling, og for å kunne forstå tenårings-mødrenes virkelighet slik den enkelte opplever den, vil en kvalitativ tilnærming preget av systematikk og innlevelse slik Thagaard (1998) beskriver, være den mest hensiktsmessige. Studien er som tidligere nevnt innenfor den europeisk pedagogiske tradisjon og jeg ønsker å skrive ut i fra en hermeneutisk fenomenologisk intensjon. Jeg skriver ordet 'intensjon' for å tydeliggjøre at jeg ikke har tilstrekkelig kunnskap om og forutsetning for å kunne skrive avhandlingen ut fra hermeneutisk fenomenologisk metode.

I dette kapitlet ønsker jeg å vise hvordan jeg har tenkt, hva jeg har valgt og hva jeg har valgt bort, for å få svar på mitt forskningsspørsmål. Jeg ønsker at du som leser skal oppleve å ha tillit til meg som forsker gjennom at jeg beskrive hvilke utfordringer som dukket opp underveis, og hvordan de ulike utfordringene ble møtt av meg. Jeg har forsøkt å være åpen, ærlig og redelig i hele forskningsprosessen, og dermed praktisere en så transparent forskningsprosess som jeg kan. Siden relasjonen mellom meg som forsker og mine informanter er av stor betydning i kvalitativ forskning har jeg fokus på etiske aspekt ved forskningsprosessen (Thagaard, 1998, s. 20).

Kvalitativ forskning. Et ønske om nærhet.

Kvalitativ forskning er ikke opptatt av å komme frem til konklusjoner eller å sammenligne ulike funn for deretter å generalisere, men søker å komme nær, gå i dybden og møte den enkelte informant for bedre å forstå menneskets opplevelser av de fenomen en ønsker å studere (Ryen, 2002). Avhandlingen retter seg mot tenåringsmødres opplevelser av sin morsoppgave ut fra en eksistensiell tilnærming der en forsøker å se mødrene som upredikerbare, komplekse, spontane og overskridende mennesker med frihet og ansvar overfor seg selv, det samfunn de lever i og i relasjonen med sitt barn. Kvalitativ forskning er

opptatt av den mening menneskene i forskningen har, det relasjonelle, og kontakten mellom forsker og den/de som blir forsket på. Kvalitative studier har dermed som intensjon å bidra til en helhetsforståelse av menneskers virkelighet (Thagaard, 1998, s. 16).

Den metodologiske mening i kvalitativ forskning har intensjon om nærhet og «aims to provide concrete insights into the qualitative meanings of phenomena in people's lives» (van Manen, 2014, s. 40). Dette gjelder generelt for kvalitativ forskning, men det konkrete i beskrivelsen av den subjektive opplevelsen er i enda større grad vektlagt i hermeneutisk fenomenologi som jeg vil redegjøre for i neste avsnitt. Kvalitativ forskning er ifølge Denzin og Lincoln (1998) «[...] difficult to define clearly. It has no theory, or paradigm, that is distinctly its own» (s. 5) og peker samtidig på kompleksiteten innenfor metoden. En god beskrivelse av kvalitativ forskning er likevel å finne:

Quality research is a situated activity that locates the observer in the world. Quality research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. [...] [Q]ualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world (Denzin og Lincoln, 2011, s. 3).

Kvalitativ forskning er opptatt av det verdimesse i forskningen (Denzin og Lincoln, 2011, s. 8), og søker derfor ikke etter kvantitet, men etter en kvalitet ved noe, noe som er godt og rett, uten at en ønsker å komme med sikre svar og konklusjoner. En søker svar på spørsmål om hvordan «social experience is created and given meaning» (Denzin og Lincoln, 2011, s. 8). Forskningen har som mål å være livsnær og gi en stemme til det som gjerne er særegent, unikt og annerledes (Creswell, 2012; Denzin og Lincoln, 2011).

Det kvalitative forskningsopplegget kjennetegnes av fleksibilitet (Creswell, 2012), og en kan gjerne beskrive forskeren som en «*bricoleur*» (Denzin og Lincoln, 1998, s. 3-4). Forsker kan også minne om en filmskaper som gjør ulike valg ut i fra hva en skal ta med, eller klipper bort. I en empirisk studie vil en for eksempel få mer materiale enn en har mulighet for å ta med, og en må derfor velge ut noe å sette fokus på. En klipper da kanskje også bort noe som likevel kunne vært aktuelt. Jeg som forsker tolker, prøver å se etter ny mening, argumenterer for og setter sammen ulike stykker, som et puslespill, der jeg prøver deler mot helheten, og slik skaper jeg et bilde og forhåpentligvis en større forståelse.

Hermeneutisk fenomenologi

The hermeneutical phenomenological approach implies a rejection of all techniques and objective methods, but implies rather an affirmation of the human lifeworld. The human lifeworld is essentially to be understood as intentional and as such can best be investigated through the lived experience of human beings, interpreted through the medium of language and art (Sævi, 2005, s. 79).

Hermeneutisk fenomenologi har en åpenhet mot menneskelivet der det er den enkeltes opplevelse av et fenomen en som forsker ønsker forståelse av. En er opptatt av å bruke flere uttrykk i tillegg til intervju eller skrevet materiale, slik som for eksempel kunstverk og andre kulturelle kilder og forsøker å gå inn i språket for å undersøke tatt-for-gitt mening. Jeg har i min avhandling med et dikt av Olav H. Hauge, og ønsker at leser skal oppleve det berikende og at det vekker assosiasjoner og skaper refleksjoner til egne opplevelser. Sævi (2013) sier det slik: «As readers, we may feel addressed by texts that stir up the sensations of lived experience, be they poems or phenomenological texts, because they echo meaningfulness [...]» (s. 8). En er i fenomenologi opptatt av å bruke språket slik at det skaper kompleks mening og komme nærmere opplevelsen av fenomenet og denne opplevelsens natur.

Hermeneutikk og fenomenologi er innvevd i hverandre på den måten at ethvert fenomen (som er en konkret sak, ting eller situasjon som kan oppleves av mennesker) alltid fortolkes av mennesker, enten bevisst og intensjonelt, eller mer ofte, som en del av forståelsesprosessen. En kan gjerne si at de utfyller og beriker hverandre på en måte som skaper bredde og dybde i forskningen. Van Manen peker på hvordan fenomenologi og hermeneutikk henger sammen og er avhengig av hverandre:

Phenomenology describes how one orients to lived experience, hermeneutics describes how one interprets the "texts" of life, and semiotics is used here to develop a practical writing or linguistic approach to the method of phenomenology and hermeneutics (1997, s. 4).

I denne avhandlingen vil jeg løfte frem unge mødres opplevelser og refleksjon over opplevelser i forholdet til egne barn og andre voksne i miljøet sitt. Dette kan i denne sammenheng forstås som «the texts of life», som van Manen peker på i sitatet over. Jeg har bevisst valgt å ta med mye av mødrenes opplevelser, ofte formet som eksempler fra praksis, som ifølge van Manen «[...] turns the attention more naturally to the level of the concrete»

(1989, s. 37). Igjennom mødrenes beskrivelse av opplevelser kommer jeg som forsker og du som leser nærme deres konkrete hverdagssituasjoner, noe som gjør at vi bedre kan forstå og reflektere over deres liv og erfaring. Det kan også bidra til at vi reflekterer over vår egen opplevde hverdag. Jeg ønsker å skrive avhandlingen i et språk som har kvaliteter av et eksistensielt hverdags-språk som gjør teksten forståelig for alle. Saevi sier det slik: «Phenomenological writers learn to dwell comfortably in the space of hesitation» (2013, s. 5). Etter mange år med «akademisk» skriving, var den fenomenologiske 'tykke', sensitive og 'nølevende' skriving mer strevsom en jeg hadde forestilt meg. I følge Sævi (2014), ønsker en fenomenolog å gjøre komplekse tema forståelig gjennom beskrivelser og refleksjon over konkrete opplevelser av fenomenet en forsker på. Hun peker på at det i fenomenologien er mulig å kombinere forskning og praksis i et uspesialisert språk. Jeg ønsker at det å komme nær selve livsverden, til menneskers «lived experience», skal føre til en mer taktfull pedagogisk praksis, ut ifra at konkrete eksempler fra praksis kan skape en dypere forståelse i vår hverdag sammen med barn (van Manen, 1989). Et uspesialisert hverdagspråk søker rettferdighet for det som virkelig skjedde og for den uerstattelige andre, både barn og voksne, og ivareta den andres unike opplevelser (Saevi, 2013). Sartre beskriver hvordan skriving strever etter «creating depth: constructing successive or multiple layers of meaning» (i van Manen, 1989, s. 32). Jeg har brukt synonymordboken mye i dette arbeidet for å forsøke å finne ord som beriker, gir bredde og skaper fyldigere beskrivelser. Det å bruke den hermeneutiske fenomenologiske metoden fordrer en bevissthet om språket og fornemmelse for og sensitivitet i skapelsen av liv og mening i tekstene. Det er min intensjon å arbeide fenomenologisk, selv om jeg ennå ikke kan og kjenner metoden tilstrekkelig. Men intensjonen om å tenke og skrive fenomenologisk påvirker hvordan jeg tenker, hva jeg velger ut av litteratur og hvordan jeg drøfter den enkelte mors opplevelser. van Manen peker på dette når han sier: «The methodology of hermeneutic phenomenology is more a carefully cultivated thoughtfulness than a technique» (1989, s. 31).

Fenomenologi. Meningen i det unike menneskets opplevelser.

Fenomenologi har sine røtter tilbake til Edmund Husserls arbeider rundt år 1900, og er senere blitt videreutviklet av blant annet Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). En var i fenomenologien opptatt av at mennesker skulle ha «opplevelsen av virkelig å bli forstått» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46). I følge Merleau-Ponty handler fenomenologi om å «beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – beskrive, snarere enn å forklare og analysere» (i Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46).

Fenomenologien er opptatt av menneskers liv og de ulike dimensjonene som finnes hos hvert enkelt menneske i møte med livet, og er som van Manen (1997) sier: «a philosophy or *theory of the unique*; it is interested in what is essentially not replaceable» (s. 7). Fenomenologi arbeider med hverdagsspørsmål, men har samtidig det spennet til filosofien som hjelper oss til å forstå bedre og se andre dybder (van Manen, 1997; van Manen, 1989). Det er kanskje først og fremst det eksistensielle og relasjonelle i menneskelivet en i pedagogisk sammenheng ønsker å få innsikt i. Gjennom for eksempel det kvalitative intervju har en som forsker mulighet til å lytte, ta del og få innsikt og forståelse for hvordan andre mennesker opplever sin livsverden. Sammen med filosofien som hjelp i fortolkningen vil en kunne få en dypere forståelse av de pedagogiske fenomen en søker dybde i. van Manen (1997) peker på at pedagogisk teori er en teori av det unike, og sier videre at: [it]starts with and from the single case, searches for the universal qualities, and returns to the single case» (s. 150). Han peker videre på at pedagogiske situasjoner alltid er unike (s. 155), og siden egne opplevelser og erfaringer er unike, er en derfor opptatt av å ha en åpenhet mot opplevelsens natur, mot det subjektivt opplevde.

Det unike menneskets gjennomlevde opplevelse

Menneskelivet er unikt og uerstattelig, og selve kjernen i hermeneutisk fenomenologi er opplevelsen, menneskets levde opplevelse som van Manen beskriver som «lived experience» (1997/2014). Lived experience er oversatt fra det tyske ordet «Erlebnis» (van Manen, 2014, s.39) som peker på at hvert enkelt menneske har en unik gjennomlevd opplevelse av situasjoner de møter. Menneskets levde liv og opplevelser er ikke begrenset til enkelte områder av livet, men som forsker ønsker en å se på det komplekse menneskets opplevelser.

Lived experience names the ordinary and the extraordinary, the quotidian and the exotic, the routine and the surprising, the dull and the ecstatic moments and aspects of experience as we live through them in our human existence (van Manen, 2014, s. 39).

Det unike menneskelivet er subjektivt opplevd og må derfor forstås ulikt. Den enkelte oppfatter den livsverden en er en del av forskjellig. Det er dette som skaper liv og variasjon. Et mangfold av opplevelser viser også respekt for menneskets unikheter og appellerer til andre ulike og unike opplevelser. Det er ut i fra dette jeg søker å få innsikt i og større forståelse for hva det kan bety å være ung mor og igjennom det kvalitative intervjuet samtale med de unge mødre om de utfordringer den enkelte opplever, med særlig fokus på autoritet og frihet i møte med barna.

Opplevelsen som opplevd før tanken

I fenomenologien ser en på opplevelsens egenart som noe en ikke kan tenke over mens det skjer, men først etterpå. Van Manen (2014) sier det slik: «lived experience is experience that we live through before we take a reflective view of it (s. 42). Det handler om den umiddelbare opplevelsen, i den gjennom-levde hverdag. Opplevelsen er ‘pre-reflektiv’ ved at den er opplevd før tanken, og refleksjon over opplevelsen gjør opplevelsen bevisst og til en erfaring.

I min avhandling beskriver jeg mødrene og deres opplevelser som refleksjon over opplevelser, ut fra at opplevelser i utgangspunktet ikke er reflektert over eller tenkt på. Det er gjerne først i intervjusituasjonen når en mor forteller om sine opplevelser at hun blir bevisst opplevelsen, hva den handlet om og hvilken betydning den hadde. Vi reflekterer vanligvis ikke over våre livsopplevelser, men tar de for gitt eller tenker bare ikke over de (van Manen, 2014, s. 31). Det er dette fenomenologien retter seg mot, det å være sensitiv for opplevelsen i øyeblikket slik at også noe nytt kan få spire frem (van Manen, 2014). En søker etter den opprinnelige fornemmelsen av et øyeblikks opplevelse, og slik forsøker en å dra nært det som ikke er synlig og som lett forsvinner av syne i en travel hverdag. Det finnes mye litteratur og forskning rundt fenomenene autoritet og frihet innen både filosofi, psykologi, sosiologi og andre fag. Men det er de unge mødrenes opplevelse av autoritet og frihet i deres livsverden og måten jeg fortolker dette materialet i forhold til pedagogisk tenkning som gjør at denne avhandlingen kanskje har noe viktig å bidra med.

Fenomenologisk dekonstruksjon

“Phenomenology is primarily a philosophic *method for questioning*, not a method for answering or discovering or drawing determinate conclusion» (van Manen 2014, s. 29). Derrida peker på noe av det samme når han snakker om dekonstruksjon, og van Manen (2014, s. 155-158) plasserer han innenfor fenomenologisk dekonstruksjon. Vi kan gjerne si at fenomenologi går midt inn i dekonstruksjonen ut i fra at en ønsker åpenhet rettet mot saken selv og undersøker et fenomen i sin grunnleggende betydning. Derrida (i Biesta, 2001) peker på at vi ikke ødelegger ved å ta de ulike bestanddelene fra hverandre, når vi arbeider med en tekst, men i stedet dekonstruerer med det mål å få helhetsoversikt og større forståelse. Ved at en tar delene fra hverandre ønsker en å komme til kjernen i fenomenet, for bedre å forstå. Selv om dekonstruksjon gjerne er mest knyttet til tekst, kan det også sees i sammenheng med livet selv og med hvordan vi forstår verden. Dekonstruksjon kan bli beskrevet som «[...] a concern for the other», [...] an openness towards the other» (Derrida i Biesta, 2001, s. 33).

Derrida peker på at misforståelse er en del av det å forstå, i søken etter å finne mening (s. 36) og Saevi (2013) peker på at fenomenologisk skriving, slik som dekonstruksjon «[...] is the constant search for that which is basically undobale or impossible» (s. 5). Vi kan ikke vite hvem den andre er, fullt ut. I lys av dette peker Biesta i tråd med Derrida på at: «Education, in short, must prepare for the incalculable» (Biesta 2001, s. 51). Vi kan ikke fullt ut kjenne og vite sikkert hvem det andre mennesket er. Vi vet bare stykkevis og gjør urett mot den andre om vi tror vi vet og forstår den andre fullt ut. Da vil en begrense den andres frihet og hindre den andre i å komme frem som seg selv. For å respektere den andre og åpne opp for det Biesta (2001) kaller 'det ukalkulerbare' fordrer det en respekt for den enkelte, og denne avhandlingen for den enkelte mor. Fenomenologisk skriving blir da «a kind of de-constructive practice because of its «openness towards the unforeseeable» (Saevi, 2013, s. 7). Dette minner meg om mitt ønske om å åpne opp og gi rom for mødrene som unike mennesker i relasjon til sine barn. Dekonstruksjon går på en måte inn i alt vi foretar oss uten at vi gjerne er det bevisst dersom vi virkelig ønsker å forstå en annen på hans eller hennes premisser. Det er dette fortolkningsarbeidet og skrivingen i masteravhandlings-prosessen har dreid seg om. Det å ha en «[...] ethic-sensitive openness toward that which comes into being as it comes into being, and a practice of writing that intends to responsibly respond to the possibility of the otherness of the phenomenon and of the Other» (Saevi, 2013, s. 7).

Hermeneutisk tolkning

Hermeneutikk betyr opprinnelig fortolkningslære (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 69), der hermeneutikkens oppgave er å undersøke tekstens opprinnelige mening (Gadamer, 2010, s. 206). Hermeneutikk retter seg mot det å forstå, søker etter mening og refleksjon, og en har ikke som mål å finne absolutt og objektiv sannhet. Et menneskes tolkning er en enkelt persons forståelse, og dermed den enkeltes unike fortolking og sannhetsopplevelse. Hermeneutisk metode er en kompleks metode der en ikke har faste fremgangsmåter. Den beskrives fint av Noddings (2007) slik: «Hermeneutikken utvider synsfeltet vårt, peker mot ny mening og stimulerer til videre samtale» (s. 95). Kvalitativ forskning innebærer «[to] study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them» (Denzin og Lincoln (1998, s. 3).

«Hermeneutic phenomenology is a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence. The term *method* refers to the way or attitude of approaching a phenomenon» skriver van Manen (2014, s. 26). I denne avhandlingen er de

unike mødrenes opplevelser den subjektive virkelighet jeg som forsker ønsker å forstå og slik belyse. Mødrenes opplevelser kan gi hjelp til å se litteratur og menneskelig erfaring på en ny måte, slik at en kan komme enda dypere i kjernen av de pedagogiske fenomenene autoritet og frihet. Noe av kritikken rettet mot kvalitativ forskning fremsatt av de positivistiske forskerne, har vært mot det subjektive elementet der fortolkning blir sett på som en svakhet (Denzin og Lincoln, 2011). Jeg tror tvert imot dette er noe av styrken hos kvalitativ forskning. Det ligger ærlighet og respekt i det å se mennesket som verdi i seg selv. Dette gjelder en selv som forsker, de som blir forsket på, men også overfor leser. En kvalitativ forsker vil si at kvantitativ forskning også egentlig fortolker, og at det er umulig å unngå det. Vi tolker alltid ut fra at vi ser noe som noe, og leter etter en meningsfull helhet. Fortolkning er en del av vår eksistens, og er ifølge Gadamer en pågående prosess (i Sherrat, 2006, s. 93). Hermeneutikk «is simply part of our being» (Sherrat, 2006, s. 94), og vår fortolkning er gjerne ubevisst, ganske enkelt ut i fra at vi ønsker å gjøre verden begripelig. Verden vil alltid kunne forstås på ulike måter, og slik blir fortolkning en nøkkel til større forståelse (Sherrat, 2006).

Forståelse er altså en grunnleggende måte å være på i verden, men vil alltid bare være en mulig tolkning. Når vi opplever å forstå, skaper det en meningsfullhet som gir tilfredsstillelse og glede. Når vi ikke forstår, kan det skape fortvilelse og motløshet. Vi har ulik opplevelse ut i fra at vi har ulik erfaring, noe som Gadamer (2010) beskriver som forforståelse. Den vi er som menneske er formet av våre opplevelser, verdier og den verden vi lever i. Ut i fra ulik forforståelse opplever vi en situasjon, sak eller et fenomen ulikt. Dette skjer for eksempel når vi ser på og tolker et maleri, ser en statue, eller deltar i den samme hendelse. Det er ut i fra forståelsen av den personliges levde virkelighet, våre subjektive opplevelser, at denne avhandlingen ikke er opptatt av å følge et metodisk regelverk. Gadamer (2010) peker på at vår forståelse, som altså springer ut av de fordommer vi har, ikke kan fanges opp av et stramt metodisk regelverk. I samtale med de fire mødrene i denne avhandlingen ser jeg for eksempel tydelig hvor ulikt de har opplevd det å bli mor i ung alder. Gadamer (2010) peker også på at vi deler vår egen livsverden med andre, og vår egen tolkning blir prøvd ut på andre mennesker. Dersom jeg forstår den andre, utvider det min forståelse og fører til en annen oppfatning. Gadamer beskriver dette som horisontsammensmeltning (Sherrat, 2006, s. 92; Gadamer, 2010, s. 345). Dette handler ikke om det å forstå fullkomment eller å finne en sannhet, men om det å få en økt forståelse, ved at en forstår annerledes ut fra større innsikt i et fenomen (Gadamer, 2010, s. 335). Den fortolkning jeg har gjort i denne avhandlingen, har sammenheng med mine interesser, med hvem jeg er som person, hvilke verdier jeg anser som

betydningsfulle og den kunnskapen og de erfaringene jeg har. Dette beskriver Gadamer (2010) som tolkningshistorisk bevissthet, eller det han kaller fordommer. Et annet menneske ville valgt ut annen litteratur, andre mødre, vektlagt andre opplevelser i presentasjonskapitlet og sett delene og helheten sammen annerledes ut i fra sin fordommer og forståelse. Jeg kan ikke sette meg selv til side i forskningsprosessen, men den jeg er som person og min historie vil være med å prege min fortolkning. Selv om jeg for eksempel i presentasjonskapitlet ønsker å trekke frem mødrenes opplevelser uten min tolkning er jeg bevisst på at bare ved å velge ut hva som blir valgt ut i presentasjonskapitlet, vil det ifølge Gadamer (2010) forekomme en viss form for fortolkning. Den jeg er som person vil påvirke hvordan avhandlingen tar form.

Den hermeneutiske sirkel

Når jeg har lest litteratur, arbeidet en tid med informantenes opplevelser og skrevet flere tekster, og deretter lest samme litteratur på nytt, så har det fremkommet nye meningsfulle nyanser. Det er tolkning på mange nivå, og jeg har fått ny forståelse av tekster jeg har lest før. Dette beskriver Gadamer som den hermeneutiske sirkel (Sherrat, 2006, s. 92). Den hermeneutiske sirkel gjør mennesker i stand til å oppklare misforståelser (Sherrat, 2006, s. 92), og har som hensikt å komme på dypet av «saken selv» (Gadamer, 2010, s. 303). Min forståelse er blitt utvidet igjennom arbeidet med denne avhandlingen og det har skapt en ny bevissthet å forsøke og komme på dypet av saken. Det har ført til at jeg ser verden og virkeligheten med et annet blikk. Min kunnskap er blitt bygget på tidligere forståelse. Den er blitt akkumulert som en sentrifugalkraft som presser mot det jeg ikke har forstått og utvidet min forståelse. Jeg har vekslet mellom delene og helheten til jeg har fått større samklang og større forståelse. «Hermeneutic means that reflecting on experience must aim for discursive language and sensitive interpretive devices that make phenomenological analysis, explication, and description possible and intelligible» (van Manen, 2014, s. 26). Jeg opplever å ha fått en dypere innsikt i fenomenene autoritet og frihet i gjennom litteratur, min egen refleksjon, og ikke minst ut i fra samtalen med de fire mødrene. Selve skriveprosessen, der alt skal gjøres forståelig, utvider ens erfaringshorisont (Gadamer, 2010), og jeg ser at mine forventninger stadig er blitt utfordret og justert. Jeg opplever en annen fornemmelse og bevissthet rundt virkeligheten slik jeg opplever den nå enn tidlig i skriveprosessen. Når vi skriver en tekst, vil det ifølge van Manen (1989), være en personlig og aktiv handling. Han sier: «The writer produces himself or herself» (s. 28). Jeg har igjennom arbeidet med avhandlingen, opplevd at prosessen har ført til endring og utvidelse av min personlige forståelsen hvor min personlige

horisont har blitt utvidet. Van Manen peker på dette når han skriver: «Phenomenological projects and their methods often have a transformative effect on the researcher himself or herself» (1997, s. 163).

Fokusgruppeintervju

Kvalitative intervju er opptatt av at møtet mellom forsker og informant skal oppleves som en samtale der det er rom for refleksjoner, utforskning av tema og spontanitet (Ryen, 2002). Mitt ønske igjennom å bruke hermeneutisk fenomenologisk metode var å komme nær mødrenes hverdagsopplevelser for å få innsikt i og se fenomenene ut fra deres blikk. «Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences» (van Manen, 1997, s. 9). Jeg ønsket ut i fra dette å samle mødre til et fokusgruppeintervju. «A focus group interview is the process of collecting data through interviews with a group of people, typically four to six» (Creswell, 2012, s. 218). Det varierer i anbefalt antall i en fokusgruppe. Kvale og Brinkmann (2009) sier for eksempel at gruppen kan bestå av seks til ti personer (s. 162). Jeg hadde intensjon om flere, men det ble to deltakere i fokusgruppen og to som ble intervjuet separat. Se mer om dette senere i dette kapitlet.

Ved å samle mødre, som var ukjente for hverandre til en felles samtale, hadde jeg et ønske om at de skulle oppleve tilhørighet og trygghet. Jeg ønsket som Kamberelis og Dimitriadis at fokusgruppesamtalen skulle bli en mulighet til «[...] constructing a mutual ground between researchers and research participants even while recognizing that the ground is unstable and fragile» (2011, s. 560). Jeg ønsket ikke å finne mødre som var mest mulig like for å skape en harmonisk og homogen gruppe. De unge mødre skiller seg gjerne ut fra andre mødre i samfunnet vårt, eller de opplever gjerne at de gjør det. Ved å samles til en felles samtale ønsket jeg slik Kamberelis og Dimitriadis sier det, å legge til rette for en mer «democratization of the research process, allowing participants more ownership over it, and promoting more dialogic interaction [...]» (2011, s. 560). Ved å invitere til fokusgruppeønsket jeg at de skulle oppleve samtalen som en tillitsfull og harmonisk relasjon, ut i fra at de alle var tenåringsmødre. Creswell peker på at menneskene i gruppen kan inspirere hverandre når «interviewers are similar to and cooperative with each other» (2012, s. 218). Jeg ønsket at de skulle bli begeistret og inspirert over hverandres opplevelser slik at samtalen ville gå lett. Mitt ønske var også at de skulle minne hverandre på opplevelser de hadde opplevd. I en slik situasjon ville også jeg som forsker bli mindre fremtredende. Jeg ønsket ikke at de skulle være opptatt av å prøve å søke etter om jeg ønsket spesielle svar. Det var først og fremst deres

opplevelser og refleksjoner over opplevelser jeg ønsket. At det er begrenset med tid til en masteravhandling er også en god grunn til å velge fokusgruppe (Cresswell, 2012, s. 218) fordi en samtaler med alle samtidig, en eller noen ganger.

Utfordringer underveis. Å skaffe informanter.

Da arbeidet med å undersøke om det fantes mødre som fødte da de var tenåring, tok jeg kontakt med noen tenåringsmødre jeg kjente. Jeg hadde håpet at de skulle sette meg i kontakt med andre som de kjente. Dette kalles gjerne for «snøballmetoden» (Ryen, 2002, s. 90). Jeg forsøkte å finne frem til informanter som var hensiktsmessig for å kunne utforske forskningsspørsmålet i avhandlingen (Creswell, 2012). Jeg var i behov av mødre som kunne uttale seg om opplevelsen rundt det å bli mor som tenåring, og som i dag hadde barn over 5 år. Min tanke var at mødre som hadde barn over 5 år i større grad hadde mulighet til å reflektere rundt konkrete utfordringer i sin relasjon med sitt barn, enn om barnet var mindre. Via de mødrene jeg først tok kontakt med, fikk jeg mange henvendelser. Men de fleste som tok kontakt hadde barn som var yngre enn 5 år. Jeg beklaget til alle som ønsket å bli med i studien, og takket for at de tok kontakt. Flere av disse mødrene gav mailadressen min videre til andre de kjente, og til slutt hadde jeg syv mødre som hadde tid og interesse for å bli med. Etter at jeg hadde brukt mange uker på å finne informanter, valgte jeg i samråd med min veileder å endre samtykke-skjema til å gjelde både fokusgruppesamtale og personlig intervju i tilfelle det ble færre på fokusgruppen enn jeg ønsket, eller dersom jeg ikke fikk nok materiale fra fokusgruppen. Jeg sendte over informasjonsbrev, samtykke-erklæring og samtaletema via mail (Se vedlegg, s. 129-132).

Det viste seg å være svært vanskelig å samle alle de syv mødrene. De arbeidet til ulike tider, noen hadde problemer med å skaffe barnevakt og to av dem hadde også lang reisevei. Etter mange mailer og telefonsamtaler om tidspunkt, trakk den ene moren seg fordi det ble for tidkrevende. Det viste seg også dessverre å være umulig å samle de resterende seks. Jeg var derfor svært fornøyd da jeg endelig hadde funnet en dag der fire av dem hadde anledning til å møtes. Jeg fant et godt egnet lokale som var koselig innredet og hvor vi kunne snakke uforstyrret. Lokalet var også i overkommelig avstand for alle. Jeg handlet inn litt frukt og kjeks, og kokte kaffe og te. Men en time før de skulle møte, ringte den ene moren og fortalte at hennes barn var blitt syk og hun hadde derfor ikke mulighet til å komme. Jeg gledet meg over at jeg fortsatt hadde tre mødre. Men 20 minutter før de skulle møtes, ringer enda en mor og sier at hun er på legevakten med sitt barn, og har ikke mulighet til å rekke fokusgruppen.

Det kom to herlige damer. Jeg innledet samtalen med å fortelle litt om meg selv og bakgrunnen for avhandlingen. Vi hadde noen gode innholdsrike timer sammen og tiden løp helt i fra oss. De snakket mye og hadde mange «relevante» hverdagsopplevelser å dele. Jeg ble begeistret og oppmuntret over samtalen der de delte nyanserte refleksjoner over opplevelser fra sin hverdag med barna. Det var mye alvor, smerte og latter og glede i opplevelsene. Jeg opplevde mødrene som oppriktige. I presentasjonsmaterialet heter de Yvonne og Maria. Jeg fikk oppleve hvordan de inspirerte hverandre og minnet hverandre på hendelser de ønsket å fortelle, akkurat slik litteraturen beskriver en velfungerende fokusgruppe. I samtalen kunne de si: «Ja, slik opplevde jeg også. Ja, jeg husker også en gang». Eller de nikker og kjenner seg igjen i det den andre forteller. Jeg hadde laget samtaletema som ble brukt som et utgangspunkt for samtalen, uten at dette ble fulgt slavisk (Se vedlegg, s. 132). Selv om jeg spesielt ønsket å fokusere på autoritet og frihet i oppdragelsen var det ikke direkte spørsmål om dette. Jeg spurte åpne spørsmål som jeg ønsket skulle bidra til å få frem de dimensjonene som indirekte ville peke på fenomenene jeg ønsket å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Det var noen ganger jeg ønsket de skulle beskrive mer rundt øyeblikkets opplevelse, og jeg spurte da: «Hva følte du da»? eller «Hva tenkte du da»? eller «Hva gjorde du»? Etter slike spørsmål fortalte de enda mer i detalj hva de tenkte, følte og hvordan de handlet i situasjonen. Jeg hadde lånt lydopptaker fra NLA, og det var lett å høre hva de sa, noe som forenklet transkripsjonsprosessen. Det bråkte litt akkurat når noen forsynte seg med frukt og kjeks som stod like ved siden av lydopptaker, men ikke så mye at jeg fikk problemer med å høre stemmene.

Personlig intervju

Siden det bare var to mødre som møtte til fokusgruppesamtalen, tok jeg kontakt med to av de seks andre mødrene, med spørsmål om de ønsket å delta i et personlig intervju. Det var de meget positive til. Jeg intervjuet de to mødrene hver for seg, men begge intervjuene var samme uken. Vi møttes i deres hjem etter ønske fra mor selv. Vi møttes en tid på dagen der vi kunne samtale uforstyrret uten barn og andre voksne tilstede. Jeg ble nok mer fremtredende i denne intervjusamtalen enn det jeg var i fokusgruppesamtalen. Et kvalitativt intervju er ikke en enveis-samtale, men mer et samspill mellom forsker og informanten/e, der en opplever en gjensidig påvirkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Men praten gikk fint og hadde fin flyt. I et kvalitativt intervju er en ikke opptatt av å følge bestemte teknikker, men forsøker som forsker å skape trygghet ha god kontakt, lytte, og vise interesse ved blant annet å være engasjert i samtalen, samtidig som det er informanten en ønsker i tale (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg

innledet med å fortelle om meg selv på en uhøytidelig måte. Jeg fortalte at jeg selv var forholdsvis ung da jeg ble mor og at jeg har fire barn. Jeg fortalte også noen åpenhjertige, men korte historier for å vise at jeg ikke ser på meg selv som noen perfekt mor eller pedagog. På denne måten ønsket jeg at den enkelte mor skulle oppleve tillit til meg og få en viss forståelse for hvorfor jeg ønsket å se på autoritet og frihet i oppdragelsen. Jeg poengterte at jeg ikke hadde til hensikt å gjøre sammenligninger av noe slag, men ønsket å høre om den enkeltes unike opplevelser. Jeg pekte også på at det ikke fantes noe fasitsvar på pedagogiske spørsmål. Jeg opplevde at det ble skapt en avslappet og trygg atmosfære, der hver av de to mødrene delte sine opplevelser på en åpen og ærlig måte. Et velfungerende intervju kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 51) være en positiv opplevelse. Jeg tror det ble en positiv og berikende opplevelse for mødrene, slik det også ble for meg.

Etiske og moralske spørsmål knyttet til avhandlingen

Etiske spørsmål er knyttet til alle deler av forskningen, og ikke bare til intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 79). I intervjusituasjonen, men også i skriveprosessen, er det nødvendig å være bevisst de moralske spørsmål knyttet til midler og mål, og være sensitiv overfor mødrenes egen livsverden, siden det er deres privatliv som vil bli beskrevet (i anonymisert form) i en offentlig avhandling (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80). I god tid før intervjuene var jeg i dialog med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) som bidrar til veiledning rundt datainnsamling, personvern og etiske retningslinjer. Jeg hadde informert NSD om studien og fått godkjenning (NESH, 2013, punkt 10). (Se vedlegg, s. 127-128).

Ved telefonsamtale fikk informantene informasjon om avhandlingen, og via mail fikk de oversendt informasjonsbrev, liste over samtaletema og samtykke til deltakelse i studien. (Se vedlegg, s. 129-132). Disse brevene delte jeg i tillegg ut før hvert intervju (NESH, 2013, punkt 8). Jeg fikk inntrykk av at mailen med samtaletema hadde startet en refleksjonsprosess, noe som førte til at det i liten grad var nødvendig å stoppe opp for å stille spørsmål ut fra samtaletema. I informasjonsbrevet informerte jeg om at det var nødvendig med underskrift dersom en ønsket å delta. Brevet informerte også om at det var frivillig å delta i studien og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn, også selv om de hadde samtykket til deltakelse. Dette er viktig å belyse ut i fra menneskers behov for frihet og medbestemmelse på slike områder som gjelder deres liv og fremtid (NESH, 2013, punkt 6). Brevet inneholdt også informasjon om at det ikke var behov for sensitive opplysninger i samtalene. I transkripsjonsarbeidet har jeg likevel i noen få tilfeller valgt ikke å skrive ned det som blir

sagt, eller jeg har endret det litt, fordi jeg anser det som sensitivt. Det jeg valgte å fjerne eller endre var heller ikke relevant for avhandlingen og de fenomenen jeg ønsker å belyse. Jeg gjorde dette fordi det er forskers ansvar å beskytte sine informanter og vise respekt for deres menneskeverd (NESH, 2013, punkt 5).

Mødrene fikk informasjon om at personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Navnet deres ville bli endret, det transkriberte materialet ville bli anonymisert og lydopptakene skulle oppbevares på kodet datamaskin og bli slettet etter at transkripsjonsarbeidet var ferdig. Dette var i tråd med NSD sine anbefalinger (NESH, 2013, punkt 16). Det ble tydeliggjort at jeg har taushetsplikt både under og etter forskningsprosessen. Da vi møttes til intervju informerte jeg om dette en gang til. I fokusgruppesamtalen oppmuntret jeg de to mødrene om ikke å dele fra denne samtalen med andre. Dette var viktig for å vise hverandre respekt, bevare menneskeverdet og for at de skulle oppleve trygghet rundt det å dele fra eget liv når det var flere tilstede.

I møte med de ulike mødrene, poengterte jeg også at om noen følte ubehag ved å delta, ville jeg ikke bli sint eller skuffet om de ønsket å trekke seg (NESH, 2013, punkt 9). De var helt fri til å trekke seg, når som helst i prosessen. Ingen av mødrene ønsket det, og med de tilbakemeldingene jeg fikk, tror jeg hver enkelt mor opplevde intervjusituasjonen som lærerik og positiv. Kanskje opplevdes det fint at noen var interessert i og ønsket å lytte til deres liv og opplevelser som ung mor? Kanskje var det også spennende å kunne bidra til forskning og dermed til en dypere forståelse rundt det å være ung mor med oppdrageransvar? Jeg tror også at det oppleves som en anerkjennelse at noen ser verdien av og verdsetter den enkeltes opplevelser.

Etikk som beskytter barna

Hvordan oppleves det for et barn å bli forsket på, uten at det selv får delta? I denne studien var ikke engang barna blitt informert om studien. Avhandlingen er rettet mot de opplevelser, følelser og refleksjoner de unge mødrene har rundt den pedagogiske relasjon med sine barn. Det er mødrene som er den primære kunnskapskilden. Det er likevel nødvendig å se på noen etiske dilemma knyttet til dette siden barn blir en tredjepart i avhandlingen. Det er mitt ansvar som forsker å se til at ikke forskningen får negative innvirkninger på barnas privatliv eller skader nære relasjoner (NESH, 2013, punkt 11, 12 og 13). Barn har særlig krav på beskyttelse dersom de deltar i forskning (NESH, 2013, punkt 12), også om de er en tredjepart som i denne studien. For bedre å beskytte informantene, deres barn og andre nære relasjoner, har jeg i

tillegg til å endre barnas navn, i samråd med veileder også i noen tilfeller endret barnas kjønn. Dette for bedre å beskytte barna. Jeg oppgir heller ikke eksakt alder på mor eller barn for å beskytte deres identitet. Det er et stort moralsk ansvar å beskytte mødrene og deres barn slik at deres frihet, selvstendighet og menneskelige verdi blir ivaretatt.

Avhandlingens kvalitet

Et velkjent forhold ved forskning er et ønske om å undersøke om arbeidet har god forskningskvalitet, noe som ofte beskrives med fenomenene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet spør om en undersøger det en hadde intensjon om å undersøke (Kvale, 2001, s. 165). Reliabilitet retter seg mot forskningsfunnenes konsistens (Kvale, 2001, s. 164), der en blant annet refererer til om resultatene kan sies å være pålitelige (Kvale, s. 47). Det sentrale ved validitet og reliabilitet, eller gyldighet og pålitelighet som de også kan beskrives som, er at de viser i hvilken grad en kan ha tillit til avhandlingen i sin helhet (Ryen, 2002). Generaliserbarhet har å gjøre med i hvilken grad en kan forutse nye hendelser og overføre de funn til å også gjelde andre situasjoner, områder eller personer (Kvale, 2001). Generalisering knyttes gjerne opp mot nomotetisk naturvitenskap der en vurderer om arbeidets funn kan overføres fra et utvalg til en populasjon (Ryen, 2002). I kvalitativ forskning, og i denne avhandlingen, er en opptatt av en ideografisk samfunnsvitenskap der fokus er rettet mot beskrivelser og en dypere forståelse (Ryen, 2002). I denne avhandlingen er jeg opptatt av en dypere forståelse av mødrenes egne opplevelser. Det diskuteres om fenomenene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet egner seg innenfor kvalitativ forskning da de opprinnelig er positivistiske kvalitetskriterier (Ryen 2002). Andre fenomen som er trukket frem som mer aktuelle kvalitetsbeskrivelser innenfor kvalitativ forskning, er troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Ryen, 2002, s. 180).

Det er utfordrende for forskere, mener van Manen (2014) når det ligger forventninger om «defending their research in terms of references that do not belong to the methodology of phenomenology» (s. 347). Ut fra positivistiske kriterier ser en på validitet som sannhet som kan beskrives med ord og hvor en mener å kunne peke på en stabil sosial realitet (Ryen, 2002, s. 177). Her finnes det en sannhet eller en virkelig som alle kan oppfatte og bli enige om som en sannhet. I kvalitativ forskning stiller en spørsmål ved om det finnes en sannhet som fullt ut kan beskrives med ord, og om det finnes kunnskap som alle kan enes om som sannhet. En lurer også på hva det egentlig er mulig å måle, og om en bare kan snakke om en type forskning som god forskning. Van Manen peker på at bildet er komplekst når vi snakker om å

finne gode kvalitetskriterier innenfor fenomenologisk forskning. Han beskriver det slik: «Phenomenological evidence has to do with grasping the meaning of a phenomenon or event. However, phenomenological evidence is ultimately ambiguous and never complete» (van Manen, 2014, s. 351). I denne avhandlingen er jeg opptatt av å få innsikt i virkeligheten slik den er opplevd av mødre selv. Virkeligheten er derfor ikke en sannhet, men en opplevd sannhet som beskrives og fortolkes av informantene og av meg. van Manen (2014) peker på at en innenfor fenomenologi kan stille noen spørsmål som retter seg mot avhandlingens gyldighet. Han sier vi kan stille spørsmål som retter seg mot: «What is this human experience like?» «How is this or that phenomenon or event experienced? » (s. 350).

Validitet - gyldighet. Mor som ekspert i eget liv.

Should we, therefore, be less concerned about the existential validity (concreteness) of experiential descriptions? I think not. What distinguishes phenomenology from other kinds of inquiry is precisely that phenomenology wants to investigate the originary emergences of human experience and meaning (van Manen, 2014, s. 54)

Da den enkelte mor ble intervjuet var hun i en bestemt kontekst. Det er derfor nødvendig å være bevisst at mor ikke er eller tenker slik hele tiden. Men jeg forventer at det er en viss koherens slik at jeg kan stole på henne og ha tillit til de refleksjoner over opplevelser hun deler i intervjuet. Jeg anser mors opplevelser som gyldig. Noe av kritikken som er kommet frem mot bruk av opplevelser i kvalitativ forskning generelt og i fenomenologi spesielt retter seg mot at forsker ikke stiller kritiske spørsmål til det som blir fortalt (Ryen, 2002, s. 20-21). Men en ønsker ikke å kritisere eller stille spørsmålstegn ved unike opplevelser, men derimot ønsker en at informantens stemme skal få komme frem. Uten for mange avbrytelser og kritiske spørsmål, bidrar en til gyldighet, om den autentiske opplevelsen blir gitt nok rom. Dette har vært viktig ut fra at jeg ønsker å få frem at det er mor selv som er slik Ryen (2002, s. 106) peker på: ekspert på sitt eget liv, sine følelser og opplevelser.

At hver enkelt mor fikk tilsendt listen med samtaletema i god tid før intervjuet kan også stilles spørsmålstegn ved. Kan en da stole på det mor sier? Får en undersøkt det en ønsker å undersøke dersom hver enkelt får anledning til å tenke over hvilke opplevelser de ønsket å dele, og innblikk i hvordan jeg ønsket å nærme meg fenomenene? Skal de kjenne forskers intensjon eller ikke på forhånd, og i så fall hvor mye? Jeg tror det var en god ting at de fikk tenke igjennom spørsmålene, kanskje særlig ut i fra at autoritet og frihet bare ligger indirekte i spørsmålene. Dessuten førte det til at jeg ikke hadde behov for å bruke mye tid på å forklare

hva jeg ønsket å spørre om. Dette mener jeg bekrefter at valget om å sende ut samtaletema var et riktig valg. Dersom mødrene ikke hadde fått startet på denne refleksjonsprosessen i godt tid før intervjuet, ville de kanskje ikke husket hele opplevelsen, eller kommet på opplevelser de ville dele, før etter at intervjuet var over.

Det kan kritiseres at avhandlingen kun er bygget på intervju av fire mødre. Fra disse intervjuene ble det mange sider med transkripsjonsmateriale. Dette materialet er tilgjengelig for sensor. Materialet er rikt og mødrenes opplevelser, slik jeg ser det, belyser autoritet og frihet på en god måte. Dette viser, mener jeg, til at det en kan si at gyldigheten er god. Innholdet var rikt på meningsfulle opplevelser - altså et mangfold av materiale fremfor høyt antall informanter og stor mengde materiale. Jeg tok en avgjørelse om ikke å intervju flere selv om jeg hadde to mødre til som ønsket og hadde mulighet til å delta i et personlig intervju. Grunnen var at jeg mente jeg hadde mye av et gyldig materiale som var troverdig fordi det kom fra mødre som hadde opplevd eksempler på spørsmålene jeg stilte i praksis. I kvalitativ forskning handler det ikke om hvor mange informanter en har, men derimot om refleksjoner over opplevelser er tilstrekkelig gode og åpner for mulighet til tolkning av de fenomenen ønsker å belyse ut fra avhandlingens forskningsspørsmål (Ryen, 2002).

Jeg har bevisst valgt å ta så mye som mulig med av den enkelte mors refleksjon over opplevelser, både i presentasjons- og drøftingskapitlet, ut i fra at jeg anser den enkeltes mors unike opplevelse, som «sannheten» om det de har opplevd i denne sammenheng. Mødrenes ulike opplevelser viser at jeg ikke har «plukket ut» eller «silt bort» for å vinkle avhandlingen i en bestemt retning, noe som ville redusert gyldigheten i mitt arbeid. Valget om å bruke kvalitativ metode i form av hermeneutisk fenomenologi anser jeg for å være gyldig. Jeg har undersøkt det jeg hadde intensjon om å undersøke. Dersom avhandlingen åpner opp for lesers egen refleksjon, vil hun eller han også selv ha mulighet til å vurdere i hvilken grad jeg har undersøkt det jeg mener jeg har undersøkt på en gyldig og troverdig måte. Jeg håper leseren ser relevansen av mødrenes opplevelser slik de her er presentert i avhandlingen og det virkelige liv.

Reliabilitet-pålitelighet. Kan pålitelighet måles?

Et problem med kvalitative intervju er at en ikke har mulighet til å etterprøve for å måle påliteligheten i de opplevelser som deles. Det ville vært vanskelig for andre å gjenta intervjuet for å etterprøve mine funn, da en samtale er en levende prosess og vanskelig kan gjentas nøyaktig. En annen forsker ville hatt en annen forforståelse (Gadamer, 2010), og mødrene

ville ikke hatt mulighet for å si det samme en gang til. I denne avhandlingen var jeg opptatt av å intervjuer unike mødre om hennes opplevelser og refleksjon over opplevelser og konteksten var den samtalen vi hadde sammen.

Mitt ønske er å presentere samtalen med mødrene på en så åpen og ærlig og ikke minst så riktig måte som mulig. At det ble brukt båndopptaker gjør presentasjon av mødrenes opplevelser mer pålitelig. Om en annen skulle gjentatt transkripsjonen ut fra lydopptaket, ville en fått det samme materialet. Jeg brukte mye tid på transkripsjonsprosessen, slik at den skulle bli nøyaktig. Jeg lyttet til opptakene to ganger før jeg transkriberte. Etter ferdig transkripsjon, lyttet jeg til opptaket samtidig som jeg leste igjennom for å forsikre meg om at alt var riktig.

I presentasjons- og i drøftingskapitlet, har jeg tatt bort småord som er ubetydelige eller som forstyrrer eller forvirrer og ikke får frem fenomenene jeg ønsker å belyse. Jeg har ikke lagt til eller endret noe, og ord som er satt inn av meg står i klammer og er tatt med for å gjøre teksten mer forståelig. I presentasjonskapitlet har jeg valgt å ta med så mye som mulig rundt kjernen i de ulike refleksjonen over opplevelser som peker på autoritet og frihet, for å ivareta påliteligheten.

At jeg har vist til mange og fyldige beskrivelser av de ulike mødrenes opplevelser og ikke bare korte oppsummeringer, er med å skape pålitelighet (Ryen, 2002). Jeg er opptatt av at leser selv skal kunne reflektere over materialet for å gjøre egne tolkninger, finne nye meninger og slik oppleve større forståelse. Mitt ønske er ikke minst at avhandlingen skal oppmuntre til videre samtaler rundt det å bli og være ung mor og sette fenomenene autoritet og frihet inn i andre kontekster i oppdragelse og pedagogisk praksis enn det denne avhandlingen har hatt mulighet til. Ved å åpne opp for leserens egen refleksjon er det også lettere for leser selv å vurdere om avhandlingen er anvendelig og om den kan inspirere eller brukes i andre settinger (Ryen, 2002).

Generalisering - Overførbarhet

Denne avhandling er ikke opptatt av å søke etter generaliserbart materiale eller lete etter effektive metoder (van Manen, 1993) i oppdragelsen. Dersom en blir for opptatt av å finne effektive metoder kan en risikere å overse kompleksiteten, eller få et mangelfullt bilde av det etisk- politiske som finnes i pedagogisk hverdagslig praksis. Det er i hverdagen i konkrete settinger at oppdragelse og den pedagogiske relasjon finner sted. Skjervheim (1992) peker på at pedagogisk praksis ikke kan betraktes som en teknikk (s. 172). En teknisk handling vil søke etter de midler som kan hjelpe en å nå de satte mål, og gi de beste oppdragsresultat

(Skjervheim, 1976, s. 149). Men i pedagogisk praksis handler det ikke om en definert og spesialisert fremgangsmåte slik en gjerne er opptatt av innenfor psykologi (Sævi, 2011, s. 459). I følge Skjervheim (1976) og Sævi (2011) hører oppdragelse til en etisk holdning bak menneskets handlinger fremfor en teknikk eller manipulasjon (Skjervheim 1976, s. 150). Pedagogisk praksis har intensjon om moralsk handling som skal bidra til å fremme frihet, selvstendighet og tillit som en naturlig del av det praktiske hverdagsliv, både hos meg som forsker, i min relasjon til informantene og min holdning til den pedagogiske relasjon.

Som forsker står jeg i et innvendig forhold

Ved å låne andres opplevelser og innsikt- både i litteratur og annen forskning - og i mødrenes opplevelser, har jeg fått en større forståelse av de fenomen jeg ønsket å undersøke. Litteraturreviewet (kap. 2) er særlig ment å bidra til å binde sammen og skape større forståelse for bakgrunn og tradisjon som ligger forut for min forskning, men arbeidet som helhet har gitt meg innsikt i de to fenomenene som jeg har forsøkt å gjøre tydelig for leseren. Schwandt (1998) skriver at som forsker skal en: «collecting and organizing the results of previous studies so as to produce a composite of what we have already learned about a particular topic» (s. 409). Det er en styrke å støtte seg til litteratur og forskning som allerede finnes om de fenomen en ønsker å undersøke. Jeg har selvfølgelig ikke verken mulighet eller intensjon om å dekke alt av litteratur rundt fenomenene autoritet og frihet. Jeg har gjort et utvalg. Dette gjelder både litteratur som jeg har valgt ut i litteraturreviewet og litteratur som er brukt for å forstå mødres opplevelser og de ulike sider av autoritet og frihet i hverdagslig praksis. Som forsker får jeg da, som (Hammersley, 2003, s. 578) peker på, og som jeg trakk frem tidligere i dette kapitlet, en fortolkende rolle. Jeg som person er ikke nøytral eller som Skjervheim (1976) peker på, i et avstands- eller tilskuerforhold til de fenomen og de mennesker jeg møter. Skjervheim peker på at forsker i samfunnsvitenskapen ikke kan stille seg utenfor det menneskelige samfunnet han eller hun er en del av. Jeg står dermed i et innvendig forhold både til menneskene rundt meg og samfunnet som helhet. En er som forsker ikke en fremmed observatør (Skjervheim, 1976), og jeg kan ikke være nøytral. Jeg er et subjekt som møter informanten som et annet subjekt som ser verden fra sitt perspektiv. Det ville, slik jeg ser det, ha frarøvet mors frihet og hennes opplevelse av å ha unike verdifulle opplevelser dersom hun var et objekt for min undersøkelse. I kvalitativ forskning snakker en om et gjensidig påvirkningsforhold mellom forsker og informant som er basert på frihet og tillit. Vi snakker om et subjekt-subjekt forhold som er verdiladet ut fra at vi er ulike mennesker med unike opplevelser og meninger. Hva den enkelte gjør eller sier får innvirkning på de menneskene en

er sammen med ut i fra at man er deltaker i det sosiale fellesskap. Det er derfor slik at ærlighet rundt hvem en er som forsker og åpenhet i prosessen i avhandlingen, fremmer arbeidets gyldighet og pålitelighet.

På bakgrunn av at vi alle er deltakere i det sosiale fellesskap ønsker en å binde forskningen sammen med andre menneskers tenkning, forskning og litteratur for slik å se nye muligheter og bidra til et større bilde. Hammersley beskriver dette slik: «the emphasis is on the interpretive role of the reviewer to make sense of the findings of different studies to construct a holistic picture of the field [...]» (2003, s. 578). Ved å knytte avhandlingen og mødrenes opplevelser opp mot aktuell litteratur og forskning om autoritet og frihet, har jeg et ønske om å sette avhandlingen inn i en større forsknings- og samfunnsmessig sammenheng. Arbeidet settes inn i en sammenheng som viser at jeg ikke har arbeidet alene med spørsmålene jeg tar opp, men tilhører en tradisjon som andre før meg har skrevet inn i. Slik er arbeidet et bindeledd som bidrar til større forståelse for fenomenene autoritet og frihet i oppdragelsen og kanskje dermed til hjelp i det pedagogiske arbeidet. Hammersley (2003) beskriver det slik: «[...] as a bridge by which research can be made relevant to policymakers, professional practitioners of one sort or another, and relevant publics» (s. 578). Jeg ønsker først og fremst at avhandlingen skal skape refleksjon rundt de autoritet og frihet som pedagogiske fenomen, og at den enkelte mors opplevelser skal inspirere og hjelpe til større forståelse av mødres levde virkelighet. Merleau-Ponty sier det så fint: «The world is not what I think, but what I live through» «[...] If one wants to study the world as lived through, one has to start with a «direct description of our experience as it is» (i Hammersley, 2003, s. 579). Mitt ønske er å gi en stemme til mødrenes opplevelser og refleksjoner over opplevelser og dermed skape muligheter for ny tenkning slik Eisenhart beskriver det: «[...] my ability to grasp the logic of his [her] view might open my thinking to new possibilities for action and more constructive contact between [her] and people like me» (1998, s. 393).

Kapittel 5: Presentasjon av materiale

Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg materiale fra fokusgruppen og intervjuene med de fire mødrene i utvalget for å gi en oversikt over de tema som ble berørt og gi et bilde av mødrenes opplevelser og refleksjoner. Kapitlet er et utvalg av det transkriberte intervjumaterialet som jeg mener gir et godt bilde av mødrenes hverdag, og deres tanker og følelser rundt det å være ung mor slik de selv formidlet det. Hele det transkriberte materialet er imidlertid tilgjengelig for sensor. En viktig del av forskningen, og også for arbeidet med en masteroppgave, er at forsker velger ut hva som presenteres i forhold til det som er fokus for oppgaven på en god og oversiktlig måte for leser og sensor. De tema og fortellinger som er valgt ut utgjør det sentrale i intervjumaterialet og det som er orientert tydelig mot mitt forskningsspørsmål, og jeg håper at jeg får frem på en god måte, mødrenes opplevelser og refleksjon over opplevelser.

Mødrene som jeg har intervjuet har fiktive navn og heter nå Dina, Yvonne, Maria og Line. Yvonne og Maria er de eneste som møtte til fokusgruppen. De to andre mødrene har jeg intervjuet individuelt etter fokusgruppeintervjuet. Mødrene jeg møtte har alle barn over 5 år og har tre eller flere barn. Tre av mødrene har barn som nå er i tenåringsalder. To av mødrene var 17 år, en var 18 og en 19 år da de ble mor. Jeg gir ikke eksakt alder på mor og barn, for bedre å ivareta taushetsplikt og personvern. Alle mødrene er fortsatt sammen med barnefar. To av parene hadde en periode der de bodde fra hverandre da deres førstefødte var liten og utfordringene i forholdet ble for store, men de fant tilbake til hverandre, og har siden fått flere barn. Alle mødrene snakker varmt om barnets far og på en ærlig og reflektert måte fikk jeg et lite innblikk i deres hverdag der det å ha kjæreste og familie var utfordrende, men også en stor glede og styrke. Den ene moren forteller at de bodde fra hverandre en periode da de var blitt foreldre for første gang. I denne perioden, hadde hun tenkt på hvor viktig faren var for barnet deres: «Det er ingen jeg er så irritert på som han, men det er ingen jeg er så glad i heller. Det er jo liksom fordi en bryr seg. Og jeg tenkte på det, at ingen andre kunne bli så glad i han [sønnen] som faren var».

Mødrenes opplevelser

Etter å ha lest igjennom det transkriberte materialet flere ganger, og kjent og følt som min veileder anbefalte meg, håper jeg nå å ha klart å velge ut de fortellingene som på en god måte som tydeliggjør mødrenes levde hverdagsopplevelser. Jeg har kommet frem til at disse tre

temaene knyttet til mitt fokus for arbeidet gir et godt bilde og en viss helhet til intervjumaterialet:

- Livets veikryss: når livet skifter retning
- Å søke anerkjennelse for sin autoritet
- Autoritet og frihet i oppdragelsen

Livets veikryss: når livet skifter retning

Å være tenåring er gjerne en utforskende og utfordrende fase av livet der mange valg skal tas. Foreldrene er gjerne mer tilbaketrukket i forhold til de ulike valgene som tenåringen før tok sammen med foreldrene men nå tar selv. Tenåringene flest har gjerne både gleder og bekymringer knyttet til livet generelt. De skal ta mange ulike valg på områder som skole, karakterer, venner, kjærester og de har sine drømmer og fremtidsplaner som de sikter mot og håper på å nå. De tenåringsmødrene jeg har intervjuet var alle midt i et skoleløp og hadde ikke planer om å bli gravide. De kom da til et veikryss der de skjønnte at de måtte ta et valg, og det å bli mor ville endre retning på livet fullstendig. Mødrene reagerte og opplevde det ulikt da de oppdaget at de var gravid. Yvonne forteller:

Jeg tror ikke jeg forholdt meg til det. Rett og slett. Det bare gikk sin vante gang. Jeg levde livet mitt slik jeg alltid hadde gjort. Jeg bare begynte å le. Ikke at det var så veldig morsomt, men, jeg tenkte nok ikke på det før på slutten. At jeg fikk litt mer panikk da. Jeg gikk høygravid og skulle ha eksamen. Jeg skulle vert ferdig. Og selvfølgelig var det en økonomisk bit i det også, meg som ikke hadde jobbet noen ting.

Jeg følte at det var mye press på at jeg skulle ta abort. Både familie og helse og alle rundt meg tenkte på konsekvensene. Jeg var jo så steil. Jeg er jo grådig sta.

Maria: Det kom nok kanskje litt uventet. Men alt i alt så jeg ikke så svart på det, selv om jeg var ung. Det er jo kanskje ikke akkurat slik en har tenkt, men når en blir vant med tanken og får omstilt seg så er det utrolig hva en kan omstille seg på.

Line: Det var litt sjokk, jeg hadde ikke vert i lag med Kåre slik kjempe lenge, og så ble jeg gravid og så fikk jeg vite i uke 21 at det var tvillinger. Egentlig var det akkurat som å få vite at jeg var gravid på nytt. Det var et nytt sjokk.

Nesten alle mødrene fortalte at det å fortelle om graviditeten til sine foreldre var den største utfordringen.

Dina: Når jeg ble gravid, jeg syntes det var forferdelig å fortelle det til moren min! Ja, og kjæresten måtte si det til pappa, så det var skikkelig ubehagelig. Jeg visste jo at de aldri ville ha anbefalt meg til å ta abort eller noe slikt, så slik sett var det jo veldig greit. Og det var jo aldri aktuelt for noen av oss heller. Jeg hadde ikke klart å leve med det tror jeg.

Line: Jeg kvidde meg til hans foreldre, men hos mamma og de så vet jeg på en måte at jeg har støtte uansett, så der var det litt lettere. Det var veldig sjokk, skulle jeg til å si, for alle, men hos mamma og de, så var det et slikt positiv sjokk.

Dina forteller at hun hadde slitt med spiseforstyrrelse noen år før hun ble gravid, men ansvaret for et barn kjentes så stort og viktig for henne at det førte til en positiv kursendring i hennes liv:

Barnet ble på en måte min redning. For da kunne jeg begynne å spise igjen. Da ble jeg frisk og så mitt snitt til å spise. Det ansvaret. «Jeg kan ikke gjøre dette overfor barnet mitt». Da lærte jeg meg å spise normalt. Jeg ønsker ikke min verste fiende å ha det slik jeg hadde det da.

Kunnskap om det nye livet som mor

Flere av mødrene forteller at de leste bøker om det å være mor, hadde kjennskap til det å være mor ved at de hadde yngre søsken, eller hadde egne søsken som hadde fått barn. Noen av historiene beskriver kanskje likevel lite kunnskap og kjennskap til det å bli mor selv om de var opptatt av og hadde et inderlig ønske om å bli gode og omsorgsfulle mødre for sine barn.

Line beskriver at hun hadde få venninner å snakke med om fødsel og barsel, noe som førte til at hun var litt uvitende om enkelte ting:

Tenkte ofte at jeg skulle ikke være noe dårligere enn de andre, [latter] men så merket jeg at jeg var jo, jeg var i en slik litt sånn uvitende om ting da, bare alt i fra fødsel til amming. Jeg hadde jo ingen å snakke med sant. Slik som nå, så går vi jo i klubb og snakker om fødsler og alt mulig, men det var ikke noe slikt da. Jeg hadde en venninne å snakke med men hennes fødsel var ikke noe positiv opplevelse, så det ble ikke til at vi snakket så veldig mye om det da. [latter] så når jeg skulle føde for eksempel så hadde jeg egentlig ikke sjekket opp i noe heller. Jeg tenkte at jeg tar det nå som det kommer.

Videre forteller hun om at hennes uvitenhet var bra siden hun ikke visste om de bekymringene eldre kvinner gjerne har, og som hun opplevde å få da hun ble eldre:

Og jeg visste ikke at en ikke kunne få melk, at noen ikke kunne amme. De [tvillingene] gikk jo rett i kuvøse på nyfødt avdelingen. Så jeg gikk ned på et slikt pumperom. Og jeg hadde beger på beger [med melk] som jeg satt i fra meg. Og så kikket jeg rundt meg og de andre hadde kanskje altså ikke en desiliter en gang på samme tiden som jeg hadde fullt opp kanskje to beger. Og det hadde jo ikke jeg peiling på. «Guri, hvorfor får de ikke melken ut? Gjør de feil eller»? Jeg visste jo ikke det. Sikkert like greit at det var en del ting som jeg rett og slett ikke visste. Jeg hadde nok ikke de bekymringene da, men slik som når jeg fikk barn igjen, så var det slik: Håper jeg kan amme. Tenk om jeg ikke kan amme? Selvfølgelig kom det melk. Så det var en del slike bekymringer som jeg tror en har når en eldre som jeg ikke hadde. Fordi jeg ikke hadde kunnskap om det og jeg hadde ikke snakket med noen som hadde erfaring med noe annet [latter]. Men det er jo fordi en har så lyst, en vil det beste for barna og da blir en gjerne litt småstresset.

Yvonne: Det var ikke noe internett. Når jeg har gått gravid med de to siste så har en hatt mammaforum og jeg kunne lese meg opp. Jeg hadde ikke det fellesskapet med noen andre. De andre mødrene var jo nesten 40 år gamle og du sitter der og føler deg utrolig liten.

Maria forteller at hun ble så overrasket over at barnet roet seg hos henne. At hun som mor var spesiell for barnet:

Jeg husker på sykehuset når hele familien skulle komme og si hei. Plutselig gråt barnet, og jeg tenkte at: «Ja, kanskje han vil hit»? Og han sluttet [å gråte]! Det gjorde noe med morsfølelsen husker jeg. At det liksom var her barnet ville være. Det hadde jeg ikke tenkt på før jeg fikk barnet. Det var litt spesielt syntes jeg. Ble litt stolt da. Jeg merket at barnet kjente nok mine hjertelyder og lukter bedre.

Å reflektere over de valg som er tatt

Siden disse mødrene bor i Norge, et opplyst, demokratisk og fritt land, hadde de mange valg som tenåring. Mødrene snakket åpent om at de var kjærester og selv valgte å ha sex. I land som Norge har vi prevensjonsmuligheter, og muligheten til å velge bort barnet. Etter å ha vært mor noen år, reflekterer mødrene over hvordan det var å bli mor og livet etter veikrysset:

Yvonne: Jeg har prøvd å overbevise meg selv om at jeg har fått så mye mer igjen for det, når alt det som alle snakker om at jeg har tapt. For jeg er egentlig ikke helt sikker på hva jeg har tapt.

Maria nikker enig med Yvonne og sier: Og jeg kjenner også at det. Jeg ville ikke ha byttet det mot noe. Så jeg har funnet ut at det å være ung mor, det er undervurdert egentlig. Så jeg syns det har vært utrolig godt å ikke ha hatt det presset da på utdanning eller en jobb jeg måtte ha gått tilbake til. Jeg er egentlig glad da, at jeg fikk barn før jeg fikk begynt på utdanning.

Dina: Det har gått veldig fint! Jeg har ikke angret en dag, for å si det slik. Det har bare beriket livene våre.

Line: Jeg syntes det var kjempestas å være mor, kjempestas. Jeg var så kry da jeg gikk på tur med den tvillingvognen.

Mødrenes relasjon med jevngamle

Noen av mødrene opplevde at de mistet venner og at de møtte utfordringer og endringer i livet på grunn av at de nå var i en ny situasjon. Aktiviteter som gjerne hører ungdomstiden til, gjerne ubekymret, spontane aktiviteter og avslappet tid med venner, var slik ting som de opplevde å miste da de ble gravide og etter at de hadde født barnet. Yvonne forteller:

En må finne venner som er mye eldre enn seg, fordi en ikke lengre har de samme referanseområdene til hverdagen. Du kan ikke bare ringe kl. 19: «Blir du med på kino kl. 20»? Og så kan du kaste alt du har. Og som tenåring var det ganske vanskelig.

Etter at mødrene hadde fått barn opplevde noen av dem både usikkerhet, ensomhet og misunnelse rettet mot andre ungdommer. De opplevde et skille i modenhet i møte med jevngamle som var uten barn og som kunne ta valg ut i fra egne ønsker og behov, uten å måtte ta ansvar for et barn. Maria forteller:

Ble litt sjokk kanskje, men merket det gjerne spesielt når jeg fikk besøk av venninner, og de fortalte hva de gjorde på og hva de studerte. Det var slik kinopratt og slike ting som de fant på og hva de kunne gjøre. Og da ble jeg litt misunnelig. Men nå så tenker jeg ikke på det lengre. Men i begynnelsen synes jeg nok det var litt tungt.

Line: Jeg var bare et par år eldre enn de, men jeg var jo på en helt annen planet. Hos de var det jo fest fest, fest, og jeg følte de var utrolig umodne. Satt i timene og ropte. Veldig ukonsentrert i timen. Men jeg gikk til timen for å få min utdanning og for å lære. Der så jeg veldig skille, for at jeg måtte bli voksen så fort.

Mødrenes relasjon med voksne

De voksne som mødrene har rundt seg har nok en annen trygghet og ofte også overbevisning om hva som er bra og lurt å gjøre for barna. De virker trygge på sin egen autoritet. De har sine erfaringer som de ønsker å gi videre til tenåringsmødrene. Tenåringsmødrene på sin side er mer opptatt av å bli selvstendige og ønsker å gjøre sine egne erfaringer. De ønsker å være autoriteter i sitt eget og barna sine liv. Line forteller om når hun sov hjemme hos sine foreldre, så kunne de gjerne blande seg inn i måten hun møtte barna på. Dette påvirket hennes opplevelse av å være en autoritet og det å ha foreldrenes tillit:

Så det ble jo også slik at ungene gren litt slik på natten og jeg tenkte de skulle bare få gråte litt. Da kom gjerne mine foreldre løpende inn: «HØRER DU IKKE BARNNA»? [Hun viser med en alvorlig, litt brysk stemme] «Jo, men de MÅ få lov å gråte litt, de gråter ikke skikkelig!» Men for all del, jeg satt jo kjempestor pris på all hjelp, men det er noe med det at en har lyst til å klare seg selv. Du har gjerne en tanke om hvordan ting skal være og så har gjerne hans foreldre og mine foreldre gjort det på en litt annen måte og så skal de fortelle deg hva som er rett. Men jeg lot meg ikke påvirke så veldig mye

Maria opplevde at foreldrene hennes, etter en tid, fikk tillit til at hun ville klare morsoppgavene:

Og slik som overfor foreldrene mine også da, så har en vist at en har liksom litt kontroll på oppdragelsen og de slipper, ja, de har kanskje skjønt at jeg ikke ønsker råd visst jeg ikke spør om det, for når jeg fikk mitt første barn så var de veldig slik som ville gi råd uten at jeg hadde lyst til det og jeg kunne bli litt sint da, for jeg hadde jo ikke spurt. Men nå så har vi gjerne blitt litt bedre kjent også, de har blitt litt bedre kjent med meg som mor og jeg er blitt tryggere i hvordan jeg skal gjøre ting.

Yvonne forteller fra en gang hun var på apoteket, en sen kveld etter at de først hadde vert på barneklubben. De skulle hente medisiner til datteren, og datteren slo seg helt vrang. En fremmed dame gav henne en oppmuntring som hun har båret med seg siden:

Så da satte jeg slik jeg pleier, sant, ned på kne snakke til henne. Hun sto der og hylte. Så kom det en gammel dame bort til meg og sa hun bare det at: «Gud, jeg beundrer måten, du som er så ung, at du klarer å sette deg ned til den ungen og snakke så rolig til henne». Og det er noe jeg har tatt med meg som et mantra, at det var faktisk noen som så det. Jeg fikk anerkjennelse og det tror jeg en manglet. Det er mye usikkerhet ved at folk er flinke til å si hva du skal gjøre, men lite flink til å anerkjenne det du faktisk gjør bra.

Maria forteller at det ikke var noen ungemødre der hun bodde da hun ble mor og på helsestasjonen sin barselgruppe var det ingen jevngamle:

Jeg vet ikke, men jeg husker jeg tenkte veldig mye, spesielt når jeg var i barselgruppe. Husker jeg at jeg kom der og jeg var den yngste. Jeg husker jeg turte ikke spørre ett spørsmål, for jeg følte at alle mine spørsmål var dårlige. Fordi at jeg var ung. At folk så på meg som ung og uerfaren og dette var kanskje ikke helt planlagt eller slike ting da. Det var sikkert bare noe jeg følte. Men jeg fikk litt ny giv kjente jeg også, fordi jeg ville ikke bli stemplet som en «unge mødre mor». Dette vil du klare liksom.

Å søke anerkjennelse for sin autoritet

Alle de fire tenåringsmødrene jeg har intervjuet, utrykte at de hadde et inderlig ønske om å være en god mor og de var opptatt av hva andre mente om deres relasjon med barnet. De hadde et ønske om å bli ansett som autoriteter både i sitt eget og i barnas liv og søkte anerkjennelse fra mennesker rundt dem. De ønsket å vise og kanskje også bevise at de var gode og omsorgsfulle mødre. Flere av dem opplevde usikkerhet rundt det å bli oppfattet som en god mor og følte at mange fulgte med på om de klarte oppgavene som mor. Noen opplevde å bli møtt på en negativ og sårende måte nettopp fordi de var unge mødre, og forteller at de gjerne var ekstra vare for og oppmerksomme på blikk, kommentarer og holdninger enn de ville vert om de var eldre. Line forteller:

Ja, følte det at jeg hadde en ting som noen kan dømme deg for, for det er jo ingen selvfølge at det går bra når en er ung og uvitende. Så jeg følte at jeg hadde noe å motbevise. Jeg følte allikevel at de hadde noe de kunne dømme meg på. At de hadde noe de kunne ta meg på. Så da ville jeg på en måte motbevise det. Ville vise at jeg klarte meg.

Yvonne: Ja, alle la vel merke til om jeg klarte det. Det kan jo hende at andre også fikk slike blikk, men siden jeg har fått flere barn etterpå, merker jeg at jeg blir møtt med en helt annen forståelse opp igjennom. Så den siste jeg fikk, så var det ikke så mange som skulle fortelle meg hva jeg skulle gjøre.

Maria forteller fra fødestuen da hun strevde med å få til ammingen. Hun opplevde ikke at sykesøsteren trodde hun ville klare det og ønsket at hun bare skulle pumpe seg:

Maria: Jeg husker barnet mitt, det var så vanskelig å få han til å amme, syntes jeg. Så kom det inn en [sykepleier] og det første hun sa var at: «Da pumper vi deg». «Nei», sa jeg, «dette skal jeg klare, jeg skal lære meg å amme». Det var flere sykepleiere der som hadde hjulpet meg til å amme. «Nei», sa hun og gikk og hentet pumpen. Så gikk hun og kom tilbake, og da sa jeg at: «Nei, jeg vil ha hjelp til å amme». Så prøvde hun flere ulike stillinger og vi fikk det ikke til. Så sa hun: «Nei, vi pumper deg». Så sa jeg: «Nei, jeg vil ikke! Jeg vil amme. Dette skal jeg lære meg før jeg kommer hjem». Da gikk hun bare ut, da ville hun ikke hjelpe til mer. Det syntes jeg var svært spesielt. Så jeg var veldig glad neste gang hun kom inn, for hun hadde vakt den natten. Da hadde jeg gått og gått med barnet, til barnet hadde lagt seg til [brystet] og så satte jeg meg ned i sengen akkurat da han hadde lagt seg til å amme. Da kom hun inn. Da bare kikket hun på meg. Da følte jeg meg litt slik [Hun smiler stolt og retter seg opp i ryggen]. «Jeg lurer på om hun hadde gjort det med en som var 40 år eller bare 30 år. Hun så at jeg var ung. Så jeg tenkte litt slik HA! «Passet veldig fint at du kom inn nå».

Å få anerkjennelse og bli oppfattet som en voksen som kan klare de oppgavene og utfordringene som er knyttet til morsrollen, ble for flere av mødrene altoppslukende. Line forteller om foreldrene som ønsket å komme med gode råd og som tok avgjørelser på de unge foreldrenes vegne:

Tror det var fordi jeg var ung. Tror de følte at jeg ikke visste bedre. Jeg tror gjerne de tok avgjørelser på våre vegne, fordi de mente nok det beste. De tenkte at vi trengte hjelp til avgjørelser som vi egentlig hadde klart å ta selv. De mente det jo bare godt. Det ble likevel litt slik at en føler det litt ekkelt å gi beskjed når en er så ung, for alle andre har jo så mye mer erfaring enn deg. Så du blir jo litt usikker.

Maria valgte ikke å sende barnet i barnehage, men hadde barnet hjemme. Hun forteller at hun opplevde at mennesker spurte gang på gang når barnet hennes skulle starte i barnehagen. Hun tolket det slik at de mente det var bedre for barnet å gå i barnehagen enn å være hjemme med henne, og at hun ikke var i stand til å ta seg godt nok av barnet sitt. Hun opplevde at hun ble undervurdert som mor og ikke var helt i stand til å tenke og ta valg selv:

En annen jeg møtte på butikken, sa hun hadde sett på innvandrere som ikke hadde hatt barna i barnehage. De hadde bare vært hjemme med mora og de kunne ikke stå i kø og de kunne ikke forholde seg til andre voksne. Da ble jeg litt oppgitt. Da blir jeg så irritert. Jeg kjenner barnet mitt så godt, han er trygg på seg selv, og han forholder seg til voksne hver dag. Jeg ser hvordan han snakker med folk på butikken, og så skal folk komme å si til meg at han ikke kan forholde seg til voksne eller at han skal lære seg å stå i kø? «Det kan vi lære hjemme! Tror du ikke at jeg kan klare å lære han det? Tror du at en pedagog må lære ungen min det? Tror du ikke at jeg klarer å tenke selv»? Føler at det er bare pedagogene som kan, men det er jo ingen som har så mye kjærlighet for barna sine som mødrene, tenker jeg. Og vi vil jo de bare vel. Jeg blir så irritert på alle som skal fortelle meg at det er kun barnehagen som kan lære barna dine dette.

Line forteller at hun var så lykkelig fordi hun hadde hatt råd til å kjøpe en Baby Bjørn bæresele til barna. Hun fikk en kommentar fra en dame om at den var skadelig for barnas rygg. Line fikk dårlig samvittighet for at hun ikke hadde sjekket nok opp før hun kjøpte den. Hun forteller at det er vanskelig når du er ung og usikker, og hun tok veldig til seg de kommentarer som hun fikk fra andre.

Line: Jeg var SÅ kry som hadde kjøpt Baby Bjørn bæresele. Så kom en dame og sa at den der var helt forferdelig. Den var skadelig for barna. Hun kom ALDRI til å slippe Baby Bjørn inn i sitt hus, sa hun. Og DA ble jeg litt slik: «Oi, har jeg gjort noe feil»? Det kan være skadelig for ryggen til barna? Kanskje, jeg burde sjekket opp i dett her»? Jeg hadde ikke sjekket opp i noe, jeg var bare kjempe kry for at jeg hadde hatt penger til å kjøpe den. Men da knuste hun litt av den gleden som jeg faktisk hadde med den bæreselen. Ja, jeg var redd for å ikke gjøre det rette, hadde jo lyst at det skulle bli rett. «Gjør jeg noe som kan skade barna med å gå med den»?

Maria forteller fra hun var hos en ny lege, der hun ønsket å snakke om prevensjon og ble møtt med fordommer som skuffet henne. Hun er overbevist om at det var hennes alder som utløste legens forhåndsdomming. Maria forteller:

Jeg husker jeg kom til en lege og så snakket vi om prevensjon. Og hun spør hvorfor jeg vil ha det. «Nei. Jeg har blitt gravid 3 ganger». Og hun bare: «Å, ja, så du har hatt 3 aborter»? «Nei, jeg har født tre barn»! DA åpnet hun øynene. Da kjente jeg at jeg ble irritert, for hun tok som en selvfølge at jeg hadde hatt tre aborter. Det var irriterende. Eller jeg kjente at jeg ble lei meg. Da følte jeg veldig på dette at hun så på meg som en slik løs. De bare forhåndsdommer alle valgene dine. De kjenner deg jo ikke engang, og så er det oppfølgingsspørsmålene? Så bare på fødselsdatoen min. Da kjente jeg at jeg ble satt ut.

Hvordan møte barna når andre voksne observerer?

Mødrene jeg møtte snakket om at de som mor også må forholde seg til barna når de ikke oppfører seg fint. Om de krangler, kviner eller klager på maten og ikke vil smake på det som er satt frem av mat, så kan det være vanskelig å vite hva en skal gjøre for å få barna til å oppføre seg fint. Dette er spesielt utfordrende når det er andre mennesker rundt som følger med på hvordan en handler i situasjonen. En ønsker gjerne som ung mor at menneskene rundt en skal oppleve at en er den autoriteten som kan bevare en god relasjon med barnet og ikke være for streng? Maria mener det er ekstra viktig med oppmuntring fra andre når en må sette grenser for barnet:

Ja, og spesielt kanskje de kjipe valgene en tar. Jeg har en svigermor som er veldig flink. Når jeg liksom kjenner at nå er jeg egentlig litt usikker på om jeg er for streng eller om det jeg gjør er riktig, og tar et av barna med ut på trappa eller setter de til

sides og gjerne tar de litt da, så er hun [svigermor] alltid flink til å oppmuntre og si at det der var bra gjort. I stedet for at jeg sitter der og hysjer på barna. At en får oppmuntring da når en tar slike litt kjipe valg. Det har jeg syntes har vært svært så motiverende i oppdragelsen. At du har noen som ikke bare sier stakkars unge, måtte han ut. Men som heller sier at vet du, det der var helt riktig. De fortjener ikke å sitte med bordet når de oppfører seg slik. Det er da en trenger oppmuntring. En blir litt ekstra følsom. Spesielt når det er flere tilstede, og tante og onkler og barnet starter å oppføre seg dårlig. Det er jo slikt en blir tryggere på.

Line forteller fra middagsbesøk hos familien der hun ikke godtok at barna ble sure og grinete fordi de ikke fikk sitte ved siden av dem de ønsker. Familien orket ikke sutringen og mente at de voksne måtte flytte seg for å lage plass, slik ungene ønsket. Line mente at barna skulle godta de plassene som var igjen og ikke forlange at alle andre skulle flytte seg for at barna skulle få viljen sin.

Da tok jeg heller med meg ungene ut og snakket. Det var de andre helt uenig i. Fordi det jeg merket etter hvert var at ungene merket det. Så de begynte å skape seg litt hver gang vi skulle spise. Tror de merket at jeg ble stresset. For jeg kjente at arg, nå kommer de til å bli irritert på meg fordi jeg tar de i fra bordet fordi de tullet seg. Men de fikk jo gå opp igjen, det var bare det at jeg tok de bort, eller en av de, og så snakket vi eller forklarte de hvorfor. Jeg forklarte de ikke det i plenum. Jeg tror det var det som irriterte de andre litt. Det ble litt dårlig stemning. Jeg har en mistanke om at de satt og snakket når jeg gikk ned, og da får jo barna bekreftelse på at det jeg gjør er feil, så barna liksom har det rette. Det var noen kommentarer mitt ene barn hadde når jeg skulle kjøre hjem som gjorde at jeg skjønnte: «Sitter de og snakker om måten jeg gjør det på når jeg er nede»? Så det tok litt tid før barna etter hvert skjønnte at det er ikke vits. Jeg snakket mye med de på forhånd: «Nå skal vi sette oss ned til bordet, da skal vi ikke ha noe sutring, okei»? Og ble litt slik at jeg liksom skulle ta det i forkant. Men kanskje jeg stresset litt for mye med det. Jeg vet ikke.

Autoritet og frihet i oppdragelsen

Mødrene forteller at de til tider synes det er vanskelig å vite hvor streng de skal være og hva barna skal få lov til. Det kan også være vanskelig når andre familier lar sine barna få gjøre ting som gjør det vanskelig å sette grenser for egne barn. Mødrene nevnte utfordringer som sosiale medier, når barna skal få telefon, og om de skal få tilgang til Facebook før de er 13 år. Andre valg de opplever som vanskelige er når barna er gamle nok til å få Instagram, Snapchat og hvilke TV program som skal tillates. Mødrene forteller om mange vanskelige valg og om det å ta upopulære valg på barnas vegne.

Yvonne: Den eldste vår ville ta bussen til et kjøpesenter, og være der alene med vennene. De tenkte da at det var helt greit? På nattåpent! [Hun rister på hodet]. De var slik 10-11 år da. De andre fikk lov, og de måtte ta flere busser for å komme dit.

Line forteller om utfordringer med at barn får Facebook før de er fylt 13 år, som er aldersgrensen for å lage Facebook-konto:

Facebook har jeg sagt er helt uaktuelt. Men det blir litt vanskelig også syntes jeg, når nesten så å si alle i klassen har det. Vi tok det opp på foreldremøte og da var det en mor som spurte: «Hva tenker dere om Facebook»? Og da var alle helt for. «Selvfølgelig må de få Facebook». Da tok jeg opp hånden og sa: «Du kan være helt bombesikker på at mine får det ikke før de er 13 år».

Yvonne forteller om TV programmer som hun mener ikke egner seg for barn og frykten for hva som kan skade barna på ulike sosiale medier:

Da eldstemann begynte få lov til å se på «Paradise Hotel», så tenkte jeg at ja, alle andre ser på det. Jeg får sette meg ned med henne, ved siden av henne, og så sitte å snakke sammen, for at hun ikke skal bli så nysgjerrig på hva dette er og ikke forstå det og se det i det skjulte og begynne å lyge for meg. Det er nesten enda verre. Og heller gå i den dialogen sammen med henne. «Se hva de gjør, dette er en lærer og skal ut å arbeide som lærer. Hva tror du de vil tenke om henne, når hun skal søke jobb»? Brukte det til slikt å snakket om ting i forhold til drikking, røyking og i forhold til hvordan man utleverer seg blant andre mennesker. Hvordan man går kledd og hvordan tilbyr seg. Jeg ser jo at hennes [datterens] ungdomstid er helt annerledes enn min nettopp fordi de har et annet sosialt nettverk enn det jeg hadde. Når jeg var liten var vi redd for rusmidler. Jeg er ikke så redd for det. Jeg er redd for det, men jeg er faktisk enda mer redd for nettbruk. Og jeg ser hva det gjør med selvfølelsen deres, om de legger ut et bilde på Instagram for eksempel og om en ikke har over 400 likes så er du faktisk ikke populær. Når vi var ung så var det liksom slik at om to kjente deg på naboungdomsskolen da var du kul.

Vi snakket om at en som mor noen ganger må ta upopulære valg, noe som gjerne oppleves som urettferdige for barna akkurat der og da, men som en som voksen likevel tror er til det beste for barna:

Line: Jeg tenker hva som er best for de. Jeg syntes de er litt for unge til egentlig å gå inn i den voksne verden så fort føler jeg. «Hvorfor må de være en del av et nettsamfunn, kan de ikke være med hverandre ute på lekeplassen og skolen, skoleplassene, fotballbanene. Må de sitte inne»?

Maria: Det er bedre å være litt streng og så slakke litt, enn å slakke for så å stramme inn. Men det er jo også noe med den tryggheten, at jeg tror at om en er konsekvent og litt prinsippfast, så skaper det trygghet for barna.

Line hadde gått mange runder med både Instagram og Snapchat fordi hun ikke ønsket at barna skulle få dette på mobilen. I en samtale med en annen mor, kom hun frem til at hun gjerne var altfor streng med å la barna få opprette en slik konto. Line bestemte seg for at barna skulle få Instagram. Hun følte et stort behov for å ha kontroll, over bilder og tekstmeldinger på barnas telefoner, noe som hun etter en tid klarte å gi slipp på og igjennom god dialog, opparbeidet et tillitsforhold til barna sine:

Med mobiler og slik har jeg vært litt for streng. Jeg merket at, jeg tror kanskje jeg har vært litt for streng med alt egentlig, med slike digitale ting. Med Facebook, Snapchat og Instagram og slikt så har jeg sagt at det er HELT UAKTUELT! De får det ikke. Jeg

merket etter hvert at på skolen er det samtaler rundt dette her, ungene snakker om det og så merket jeg at etter hvert at ungene våre datt litt ut av samtale. De skjønnte ikke hva folk snakket om, «ja, det bilde du la ut, og så har ikke mine sett noe bilde. Okei, da skulle de få Instagram, og så kunne jeg heller lære de det med nettvett. Men, jeg skal alltid godkjenne alle bilder de legger ut, de skal jeg se før de legger ut, og de får ikke ha noen andre som følger de enn de de kjenner. Det skal ikke være noen slike som de ikke har PEILING på hvem er. Jeg er veldig streng. Ungene skriver slike gratis meldinger til hverandre og så kan de ha slike grupper, akkurat som en chat på en måte. Når de fikk det så var jeg kjempestreng. Jeg gikk inn på mobilen og sjekket hele tiden. Jeg følte liksom at jeg måtte ha kontroll på hva som skjedde, og så snakket jeg med en mor og hun sa: «Ja, da blir det jo at du sjekker hele tiden slik at gjerne noen som har lyst å skrive noe spennende til Trine og Ole og ikke våger å gjøre det fordi de vet at du ser det». Og da begynte jeg å tenke at hjelpe meg, tar kontrollen min helt overhånd her? Og da etter hvert så har jeg sagt at ungene at jeg av og til kommer til å gå inn å sjekke på mobilen, men litt privatliv må de jo få. Det som har skjedd da er at de har heller kommet til meg å vist meg meldinger. Og da tenker jeg at da har vi faktisk fått et slikt forhold der de heller kan komme til meg å vise ting uten at jeg hele tiden MÅ sjekke, men at jeg må jo bare stole på de at de kommer til meg dersom det er noe. Så jeg var nok litt for streng der ja, tror jeg.

Relasjonen der autoritet og frihet er bevart

Flere av mødrene peker på øyeblikk der de har tid sammen med barna som de opplever forsterker relasjon og viser at de elsker barna. Det er gjerne små øyeblikk eller små hendelser som er med å styrke relasjonen og skaper små øyeblikk som blir bevart i hjertet.

Maria: Jeg har merket for min del en slik teit ting om morgenen, at om jeg står opp og så er barna våken. Så kommer jeg inn til de og sier: «Nå spiser vi frokost» i stedet for å gå bort til de og si: «God morgen, godt å se deg». Men det er så lett å liksom. Ta ting på rutiner uten å se de når de har stått opp. Det er en slik ting jeg tenker liksom at jeg må konsekvent bare gjøre, for at jeg vil at de skal oppfatte meg som en kjærlig mor og, ja, at kysser litt på de selv om det ikke alltid det er så kjekt når det blir kniping og kosing. At en på en måte fysisk også viser det da. At en elsker de.

Dina forteller at hun mener å vise fysisk kjærlighet er viktig, men også det å ha tid til å prate sammen, selv i en hektisk hverdag. At han [ungdommen] viser moren tillit ved å fortelle moren om det han er opptatt av gjør henne glad:

Men vi er veldig flink føler jeg til å gi kjærlighet. Det er mye goding og kosing. Det synes jeg gjerne er viktigst, at de vet at de er elsket. Også søsknene imellom. De koser med han eldste og sitter på fanget og koser med han og slik, ja det synes jeg er godt å se. Jeg ser jo det at han [ungdommen] kan komme å sette seg ved siden av meg. Men han blir litt glemt føler jeg. Ja, men jeg skjønner jo, at NÅ må jeg gjerne ta meg litt tid til deg. Og vi har jo veldig mange fine samtaler sammen, for han åpner seg og forteller og det syns jeg er veldig kjekt. Vi snakker om det med følelser, jenter, kompiser og slikt og det syns jeg er en tillitserklæring.

Yvonne forteller om et øyeblikk hun bevarer i sitt hjerte:

Husker hun minste sto og så på himmelen, så sier hun: «Du mamma, visste du at himmelen egentlig var blå»? «Ja, hva tenkte du på?» «Se på himmelen da, den er jo faktisk helt blå». Da hadde vi hatt en lang lang periode med mye regn og dritt vær. Vet du, det er lenge siden vi har sett blå himmel. Det er slike øyeblikk som jeg på en måte. [Yvonne ser drømmende ut i luften]. Det er øyeblikk som jeg ikke ønsker at noen andre skal ha, men det er noe som vi skal ha.

Meg: «Tenkte du etterpå at du var glad for at du tok deg tid til barnet ditt akkurat da?»

Yvonne: Ja stoppet opp. Og merker at vi ikke har tidspress, fordi jeg merker vi har tid til å legge merke til slike små øyeblikk.

Maria: Ja, og de har tid til å gi deg slike øyeblikk også

Yvonne: De er de små øyeblikkene der og jeg tror bare det å være sammen. Den tiden til å høre på ... det å nyte å være sammen og det å vise at du nyter det. At ikke det er krevende eller stress.

Å krysse grensen: fra autoritet til misbruk av makt

Som mor i en hektisk hverdag kan en gjerne i etterpåkløkskap reflektere og undre seg over om en burde ha møtt de ulike situasjonene med barna annerledes. Mødrene jeg møtte reflekterte over de grensene de hadde satt, og undret seg over om noen av grensene var så strenge at friheten i relasjonen var utsatt. De forteller at de ofte tenkte på om de de hadde handlet riktig i de enkelte situasjonene.

Maria: Det var en gang, når jeg startet på denne kampen så tenkte jeg at dette var vel en veldig teit kamp av meg, men... Han har lært seg å tørke seg selv i rumpen. Dette hadde han fått belønning for, en litt dyr leke. Jeg hadde fått litt bekkenløsning. Men så hadde han vært mye hos besteforeldrene, og så om kvelden da jeg skulle legge han, så spurte han om jeg ville tørke han. Så sier jeg: «Nei, du må tørke deg selv». «Nei, han ikke husket ikke hvordan han skulle gjøre det». Så sa jeg: «Jo, det glemmer vi ikke». Så sa han at jeg måtte gjøre det, for bestemoren hadde gjort det så mange ganger, så han husket rett og slett ikke hvordan dette skulle gjøres. «Nei, du har fått en leke for dette, da må jeg ta leken tilbake». Han startet å syte da, og jeg sa: «Da kan du sitte på do. Jeg kommer ikke til å tørke deg». Så ordnet jeg litt andre ting. Så kom jeg inn igjen, han var så sint han hylskrek. Og jeg tenkte, dette er jo egentlig en liten bagatell. Om jeg hadde tørket han med en gang så hadde det ikke gjort noe, men så tenkte jeg at han har jo faktisk fått noe for dette. Men da var jeg så sint, jeg trodde jeg skulle sprekke. «Nei, nå går mamma ut og jeg sitter meg i stuen til du har tørket deg selv». Det ble et fælt rabalder på badet. Til slutt hører jeg at han trekker i snoren og vasker seg på hendene og kommer ut i stuen. Og så skulle jeg legge han litt etterpå da, og la han seg i sengen og så sa jeg at uff, mamma var ganske streng med deg i sted, håper du kan tilgi meg. «Mamma, det går fint, jeg tåler det». Det var egentlig en liten filleting som jeg kunne gjort så fort og blitt ferdig. Men etter dette så har jeg ikke behøvd å tørke han, så i ettertid så har jeg vært veldig glad for at jeg tok den kampen. Men når du står der og du kunne bare gjort det fort, da ja da ser en jo egentlig ikke konsekvensen heller»

Line husker fortsatt den gangen, for mange år siden, da hun reagerte så kraftig på at datteren hadde sagt noe ufint til en jente som hun var i bursdag til:

Jeg vet ikke om hun satt en time i skammekroken, jeg vet ikke jeg, men hun var i alle fall skikkelig, skikkelig lei seg. Og da husker jeg at hun hadde hatt en periode der hun bare sa unnskyld mamma, unnskyld [likegyldig stemme] Jeg sa: «Jeg hører ikke på den der unnskyldningen din, unnskyld». Det betydde ingen ting. Det var bare et ord. Jeg sier at: «Du kan få si unnskyld når du virkelig mener det, jeg gidder ikke høre på det der». Så da satt hun rimelig lenge i den «time ouden», og da tenkte jeg etterpå at jeg overreagerte sikkert. Men jeg var så lei meg for at hun hadde såret noen andre, husker ikke helt hva hun sa, men at hun kunne si noe stygt til hun som hadde bursdag så syntes jeg det var helt forferdelig. Da husker jeg at jeg reagerte ganske sterkt, så det er med slike ting, om de har vert stygg med noen eller de har gjort noe slike ting. Jeg tror det var bra jeg reagerte, men at jeg reagerte for sterkt.

Hun forteller om en annen gang hun mener hun ble for streng med sønnen, og hun fikk en vond følelse i magen etter å ha irettesatt barnet:

Jeg hadde tatt Ole i armen, tydeligvis litt hardt, fordi at neste gang så gjorde han slik som dette her [Hun viser med å løfte armene over hodet som beskyttelse] «Tror du jeg skal slå deg eller? Hva er det for noe»? Og han var helt redd i øynene, og jeg, hjelpe meg, da har jeg sikkert reagert på en måte jeg ikke skulle reagere på. Så jeg hadde tatt han i armen sikkert litt for hardt, for jeg husket han gråt. Han gråt ikke nødvendigvis for den, men for at jeg reagerte slik jeg gjorde og ble sint.

Dina forteller at hun ble så sint når barna ikke ville høre på henne. Broren sparket søsteren i foten da hun skulle levere barna i barnehagen:

Slik som i dag når ungen ikke ville høre på meg og fortsetter, da blir jeg sint. Og så tenker jeg at jeg kan ikke stå der å kjefte, i barnehagen. Han var litt slik i opposisjon og ble vanskelig. Til slutt måtte jeg bare dra han med inn i der med kjeledressene, måtte se på han og snakke til han. Og så tok jeg han slik [viste med hendene på sitt eget ansikt at hun holdt på hver side av hodet og så han inn i øynene] «NÅ gir du deg, dette får du ikke gjøre. Dersom du fortsetter nå og jeg hører når jeg kommer og henter deg i dag at du har vert vanskelig, DA må du på rommet ditt i dag». Da skjønner han at han må ta seg sammen. For jeg mener at jeg kan ikke gå og være helt behersket heller. De må skjønne at jeg har ulik sinnsstemning. Jeg litt oppgitt når jeg bruker stemmen min og tillegg må være litt sånn fysisk, for jeg vil jo ikke det, men av og til så må jeg ta litt i øret og slike ting og da skjønner de det. Men dersom det går litt for langt, at jeg tar de opp på rommet, så får de litt tid å tenke litt. Det å få bort den ungen som lager uro og så får vi ta den praten etterpå. Så de vet, eller de skjønner i alle fall som regel når vi mener det. Det å være konsekvent hele tiden det er det som er litt vanskelig.

Når barn blir lyttet til

Å ta barna og deres opplevelse på alvor er viktig for mødrene. Dina vil at barna skal få si sin mening og lære seg å argumentere for sine standpunkt, og lar her sin eldste sønn få komme med sine argument:

Vi diskuterer ofte. Jeg vil han skal få slippe til. Jeg mener at barnet må få komme med sine argument og føle at han utvikler seg. Han kan ikke bare bli vant med å tie stille, og godta alt. Tenk når han skal ut i arbeidslivet? Det er når han vil forsvare seg i ting og tang som han mener er urettferdig, da mener jeg at han må komme med sin versjon.

Line forteller at barna har lett for å prate spesielt når TV er stengt. Sofaen har de kjøpt bevisst for at atmosfæren skulle bli koselig og for å muliggjøre gode samtaler og en nær relasjon med barna:

De er veldig åpne, så vi kan sitte å prate lett om alt mulig. Men det er spesielt føler jeg når TV en er av og når vi sitter i sofaen og er god og mette. Da går praten egentlig veldig lett. Vi tenkte på hvilken type sofa skulle ha her. Og da tenkte vi at om vi har 3 tresetere som er god og bred, så kan vi liksom ligge hele gjengen oppi den der treseteren. Da blir det litt slik koselig. Da går praten egentlig ganske lett og de er ganske snakkesalige de også. Og jeg tror det er viktig at vi stiller litt spørsmål til de. At ikke de trenger å være redd for å komme å si noe. Men det er de heldigvis ikke. De kommer og spør. Men jeg tror det er litt viktig at vi voksne, når vi har disse dialogene, at vi da legger vekk mobiler og alt slikt. For jeg tror at det er veldig lett for at vi sitter og trykker, og da får vi ikke den kontakten med barna. Jeg er jo ikke alltid bevisst på det. Det er jo av og til jeg sitter slik jeg også. Men jeg prøver å ta meg i det og da merker jeg at når jeg ikke har den [mobilen] så snakker vi mye bedre, på en helt annen måte enn når jeg sitter med den. Da får jeg ikke med meg hva de sier.

Dina er opptatt av at en må være oppmerksomme på barnas behov og være tilstede for de. Det krever at en legger til side data og mobiler som så lett tar oppmerksomheten bort fra barna:

Vi kan ikke sitte for mye på den Ipaden eller på mobilen når barna er kommet hjem. For jeg tenker det må vi gjøre oss ferdig med før de er kommet fra barnehagen, eller på kvelden. Kan ikke sitt her når de prøver å få kontakt. Det er jo det å gå foran som et godt eksempel.

Det å lytte til barna er også knyttet opp mot det å ha tid til barna. Tid til å se de og høre hva de forteller og være både mentalt og fysisk til stede for barna:

Ja, for det er en så travel hverdag. Så selv om de prøver å henvende seg til meg, så har jeg ikke helt fått det med meg fordi det er noe hele tiden. Får liksom ikke landet. Så om kvelden når vi endelig har lagt de minste, da vil [vi] bare sitte ned og slappe av. Da har vi ikke tid eller overskudd til å ta oss av vår eldste. Men, så ser en at jo nå må jeg nesten det. Det er jo noe med det å strekke til. Føler gjerne at vi kommer litt til kort av og til. Men samtidig så tenker jeg at vi gjør så godt vi kan.

Dina forteller også at når de er på hytten klarer de å slappe av og kose seg sammen med barna:

Vi slapper helt av der. Der bare kobler vi helt av og da er vi 100% tilstede for barna også. Og det er godt.

Maria er opptatt av at barna skal få si sin mening og ønsker at de skal å ha en åpen og god dialog:

Når jeg har vært streng med lillesøster så kan storebroren se på meg og si: «Mamma, nå snakket ikke du særlig fint til henne». Om hun for eksempel ikke vil spise skiven sin, og jeg blir irritert. Han skal få si til meg når han synes at det jeg gjorde ikke var helt greit. Jeg er åpen for at det er greit. For jeg vil at vi skal ha en god tone. Han sier når han synes at ting er urettferdig, og slike ting. Om en vil at barna dine skal prate og fortelle, så må en ha en dialog i fra de er små.

Om å si unnskyld til barna

Mødrene reflekterer over ganger de opplever at de ikke har møtt barna sine slik de gjerne tenker er til barnas beste. Line forteller at hun må si unnskyld til barna når hun har overreagert:

Det er noen ganger jeg har sagt unnskyld til de fordi jeg kanskje har overreagert. Så er det noen ganger jeg har sagt unnskyld, nå ble jeg visst litt irritert. Jeg har aldri gjort de noe, men at jeg gjerne kan ha blitt irritert eller har kastet de på rommet. Ikke så mye nå lengre, mer når de var mindre. Da er det noen ganger jeg har sagt unnskyld for at jeg har reagert slik som jeg gjorde

Yvonne og Maria snakker om å ha et åpent og ærlig forhold med barna, slik at en også kan innrømme overfor barna når en er stresset eller sliten, og være ærlig med barna om at en kan gjøre feil som voksen.

Yvonne: Men jeg tror det er viktig å være ærlig med seg selv også når du er sliten og si til barna og at akkurat i dag er jeg ganske sliten og beklager at jeg ikke har vært en så flink.

Maria: Ja, må innrømme feil som mor også.

Når barn viser omsorg

Maria forteller om gutten sin som tar hensyn til sin mamma som er gravid, og som oppriktig viser omsorg for henne:

Jeg så for meg at dette kom til å bli litt slik at jeg måtte si ting til han hver dag at mamma har vondt eller at mamma kan ikke gjøre det når hun har baby i magen. Men jeg har sagt det så få ganger. Når vi går tur for eksempel og han sykler, så tar han alltid sykkelen sin selv opp bakkene. Men med en gang faren er med, da er det pappa. Han har liksom hatt skikkelig omsorg for meg da, og det har jeg kjent veldig godt. Og om noen spør om de skal bli med på fotball ute så forklarer [han] til kompisene sine: «Men mamma har baby i magen så hun kan bare stå og se på». Det har vært veldig godt at han har vært veldig observant på akkurat det. At han skulle være så flink å ta hensyn da. En blir jo veldig stolt når en ser barna sine er snille.

At barna oppfører seg fint er noe som betyr mye for mødrene jeg snakket med. At de er høflig og omsorgsfulle mot mennesker de møter, gjør mødrene stolte og glade.

Line: Vi har fått mye kommentarer fra folk som sier de er så høflig og grei. Og da blir du jo selvfølgelig stolt, for det er jo det vi har lagt en del vekt på og vert litt streng på det. Da blir en jo litt slik [retter seg opp i ryggen og smiler og viser med hele seg at hun er stolt] Å, så kjekt å høre. Så det gir jo en litt slik god følelse.

Kapittel 6: Drøfting av autoritet og frihet i hverdagslig praksis

Innledning

Selv om enhver mor blir født inn i en verden med andre mennesker, vaner og livs-mønstre, der det er forventninger fra kulturen en lever i hvordan forholdet mellom voksne og barn skal være, vil hver enkelt av de unge, nye mødrene utvalgt i denne masteroppgaven være unike og med et unikt potensiale. En kan derfor si at mødrene er «beginnings and beginners» (Biesta, 2006, s. 83), på samme måte som deres barn naturligvis er det. De har muligheten til å skape noe nytt i relasjonen med sitt barn, og har en grad av frihet til å handle annerledes enn hva deres egne mødre eller tidligere generasjoner har oppdratt barn. Samtidig er de naturligvis ikke fristilt fra den kulturen og familien (subkulturen) de er en del av, og de kan ikke frigjøre seg helt fra det de selv har opplevd og slik de selv er blitt oppdradd. Som Gadamer (2010) peker på er det ikke mulig å gå ut av den tiden, historien og kulturen en lever i. Men det å oppdra barn innebærer likevel, ifølge Bollnow (1976), en risiko i det en som voksen ikke kan vite utfallet av oppdragelsen. Oppdragelsen, som kvinner går inn i når de blir mødre ut fra sin «pedagogiske ansvarsfølelse» (Bollnow, 1976, s.158), utgjør alltid en viss risiko for å lide pedagogisk «nederlag og fiasko» (s. 146), nettopp fordi utfallet av oppdragelsen umulig kan kontrolleres eller sikres. Mollenhauer (1996) beskriver pedagogikkens vågestykke som en pedagogisk apori eller en grunnleggende uvisshet, som innebærer at alle barns oppvekst og oppdragelse alltid kunne vært annerledes enn den ble. Han peker på at det alltid finnes alternativer i måten vi kan oppdra barn på, og den voksne vil dermed alltid bidra til at: «Enhver dannelsesprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig» (s. 14). Som voksne og pedagoger må vi ta risikoen på å mislykkes hvis vi ønsker å skape muligheter i barnets liv, og vi må på en eller annen måte alltid basere vår relasjon med barnet på å «å gi oss selv» til barnet i kjærlighet og omtanke. I relasjonen kan vi som van Manen peker på bidra til å «[i]ntentionally show possible ways of being for the child» (2002a, s. 11). Dette utfordrer den voksne til å ha tillit til at hun vanligvis er i stand til å ta kloke beslutninger på vegne av sitt barn. Det er alle foreldre og mødres utgangspunkt og dilemma at de både må handle og ta valg, samtidig som handlingene og valgene alltid kunne vært annerledes. Mollenhauer (1996) sier det slik: «Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til» (s. 14). Som voksen og dermed også autoritet i møte med barn, vil en ikke nødvendigvis ønske å kontrollere situasjonen, drive «bevisst metodisk planlegging»

(Bollnow, 1976, s. 138), eller søke etter «prosesser som mennesket teknisk kan beherske» (Bollnow, 1976, s. 138). En mor ønsker vanligvis heller ikke å finne et fast generelt handlingsmønster som alltid vil fungere, men hun ønsker å være i situasjonen sammen med barnet for å forsøke å handle ut i fra de mulighetene som er der (Sævi, kommer, s. 3).

Usikkerheten og ubestemtheten som ligger i det å være sammen med barn i pedagogiske situasjoner er ifølge Bollnow (1976) det «eksistensielle moment» (s. 141) som alltid må være tilstede i den pedagogiske relasjonen. Bollnow skriver: «I oppdragelsen trer nemlig et fritt vesen et annet fritt vesen i møte med visse fordringer, og derfor må oppdrageren fra begynnelsen av prinsipielt ta den annens frihet med i betraktningen» (1976, s. 148-149). Relasjonen mellom barnet og den voksne kan ikke fullt ut forhånd-planlegges dersom den skal være en pedagogisk relasjon der barnet også er fri og har mulighet for å påvirke situasjonen og relasjonen. Utfordringen for den voksne er å forsøke å la situasjonen få tale for seg selv, slik den fremstår, og slik at barnet kan få: «treffer meg som noe fremmed og uvant til forskjell fra det kjente og tilvante» (Bollnow, 1976, s. 141). Å bli truffet av den andre som en fremmed, og det å la de unike mulighetene som er tilstede i den konkrete situasjonen avgjøre hvordan en kan møte hverandre i en pedagogisk relasjon, vil kunne gi rom for begge og en mulighet eller frihet der nye begynnelse kan tilføre noe nytt. Dette belyser Arendt (2006) slik: «In the birth of each man this initial beginning is reaffirmed, because in each instance something new comes into an already existing world which will continue to exist after each individual's death» (s. 166). En mor og kanskje særlig unge mødre, er avhengig av råd og respons på sine handlinger og tanker fra andre voksne, og da gjerne andre mødre som de kjenner og har en relasjon til. Relasjonen er basisen som vi lever under, og som Sævi (2005) peker på: «[...] relations seem to be understood as the basic condition of life, rather than as social associations into which we more or less intentionally move» (s. 221). De menneskene som en ung mor har rundt seg og de forventningene hun møter fra kulturen, kan gjøre henne både trygg og usikker på sin egen autoritet og på relasjon med sitt barn. I mitt utvalg er tenåringsmoren ung og uten særlig erfaring og kjenner gjerne på usikkerhet i ansvaret for sitt barn. Hun lurte stadig på om hun er en god nok mor. Hun ønsker og har behov for å bli sett og møtt med forståelse og aksept. Hun ser ofte på seg selv med skeptiske øyne og er nok kanskje sin egen strengeste kritiker. Ut fra mine informanter kan det se ut som om tenåringsmoren oftere enn andre må «bevise» at hun er omsorgsfull mor som er i stand til å ta vare på sitt barn.

«Barnet ble på en måte min redning» - ufødt autoritet.

Dina: Barnet ble på en måte min redning. For da kunne jeg begynne å spise igjen. Da ble jeg frisk og så mitt snitt til å spise. Det ansvaret. Jeg kan ikke gjøre dette overfor barnet mitt. Da lærte jeg meg å spise normalt. Jeg ønsker ikke min verste fiende å ha det slik jeg hadde det da (s.1 transk.).

Allerede før barnet er født, da Dina ble bevisst at hun var med barn, ble det vekket ansvarsfølelse i henne rettet mot hva som var det gode for barnet. Hun opplevde et ønske om at barnet skal ha det godt i svangerskapet og et ønske om å være et forbilde for barnet sitt i det å spise som noe fint, naturlig, sosialt og godt. Hun ble bevisst på at hennes liv hadde betydning, rett og slett som en som ga barnet liv og måtte sørge for at barnet fikk et liv. Senere, kanskje ved at barnet ville lære av hennes handlinger, ville hun ha betydning for barnet på grunnlag av hvilken livsform hun hadde og valgte (Mollenhauer, 1996). Hennes ansvarlighet blir, som van Manen (1993) peker på, på en måte utfordret ved at barnet konfronterer henne med sin enda usynlige tilstedeværelse. Han skriver: «Barnets nærvær konfronterer den voksne med et krav om pedagogisk ansvarsbevissthet» (s. 66). Vi kan på en måte si at allerede i svangerskapet hadde barnet autoritet over Dinas valg. Det ennå ufødte barnet påvirket hennes valg av livsform. Barnet var på en måte en kraft som utløste mors ansvarlighet. Hun ville spise skikkelig for barnets skyld, og hun kjente på respekt for barnet. På en måte opplever hun ansvaret for sitt eget liv som et moralsk ansvar også for barnets liv og fremtid. Selv om barnet enda var lite og usynlig, hadde det en forunderlig makt over Dina. Barnet hadde allerede før det ble født innflytelse over hennes valg. Slik er det med mange foreldre. De kjenner, som Bollnow (1976) peker på, et: «dypt og forpliktende ansvar» (s. 152) for barnet, og barnet hjelper dem til å forstå at oppgaven med å se til barnets liv og utvikling er en «livsoppgave» (van Manen, 1993, s. 7). Som de fleste foreldre kjenner Dina på ansvaret for å gjøre det gode for barnet, og for henne inspirerer det til en radikal livsendring. Selv om det er tidlig i svangerskapet kjenner hun på at barnet er sårbart og avhengig av hennes ansvarlighet som mor. Van Manen (1993) peker på dette når han sier at: «Barn kan i en viss forstand sies å kreve at disse voksne tjener dem» (s. 65). Som foreldre flest kan ikke Dina unndra seg ansvaret som autoritet for barnet, og møter, som Løgstrup (1991) skriver: «Fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er udleveret een [...]» (s. 37). Hun fornemmer at barnet er sårbart, ukjent, delvis mystisk og ennå skjult, og dette vekker omsorg i henne om å ta vare på barnet som hun bærer og deres fremtid sammen. Sævi (2013) peker på dette når hun skriver om å: «ta ansvar for sitt ansvar» (s. 241). Dina tar ansvar i situasjonen, og gjør allerede før barnet er født en pedagogisk handling til beste for barnet sitt.

Ansvarer som foreldre møter utfordrer dem. Levinas (2008) skriver: «Det enestående ved meg er det faktum at ingen kan stilles til ansvar i mitt sted» (s. 43). Det er ikke et ansvar de kan overlate til andre, men et personlig ansvar. Kanskje på en måte et personlig kall. Det oppleves kanskje slik at det er hun (eller han) og barnet nå. De er bundet sammen på en spesiell og unik måte. Mor (eller far) holder barnets liv i sin hand, barnets liv og fremtid (Løgstrup, 1991, s. 25). Både mor og barn står for noe nytt, selv om barnet ikke reflekterer over sin eksistens, men er overlatt i mors varetekt. Ennå er ikke barnet født, men etter hvert vil det bli det, og leve i en overgitt og ureservert tillit til hennes omsorg (Løgstrup, 1991, s. 25). Dina opplever som mange mødre, at hun må ta et moralsk valg i forhold til hvordan hun vil leve. Hun ønsker å ivareta barnets utsatthet, og som Sævi (kommer) peker på, hjelpe frem menneskelighet, og støtte dets vekst og utvikling ved å gi omsorg og tillit (s. 6). Dette kan en ikke finne i regler, prosedyrer eller forhåndsdefinerte planer (s. 6), men må leves direkte i møte med barnet. For Dina var det slik at hun gjerne kunne skade sin egen kropp ved ikke å spise. Men da hun ble gravid endret situasjonen seg, og hun ble oppmerksom på at hun hadde ansvar for et annet menneske også. Hvordan vil hennes forhold til mat påvirke hennes barn? Kunne hun komme til å skade barnet i svangerskapet? Ville barnet også få et vanskelig forhold til det å spise? Hennes ansvarlighet vekkes og hun ser betydningen til å komme seg ut av det hun karakteriserer som en spiseforstyrrelse.

«Da gikk hun bare ut, da ville hun ikke hjelpe til mer» - en autoritet som mister sin autoritet.

Maria: Jeg husker barnet mitt, det var så vanskelig å få han til å amme, syntes jeg. Så kom det inn en [sykepleier] og det første hun sa var at: «Da pumper vi deg». «Nei», sa jeg, «dette skal jeg klare, jeg skal lære meg å amme». Det var flere sykepleiere der som hadde hjulpet meg til å amme. «Nei», sa hun og gikk og hentet pumpen. Så gikk hun og kom hun tilbake, og da sa jeg at: «Nei, jeg vil ha hjelp til å amme». Så prøvde hun flere ulike stillinger og vi fikk det ikke til. Så sa hun: «Nei, vi pumper deg». Så sa jeg: «Nei, jeg vil ikke! Jeg vil amme. Dette skal jeg lære meg før jeg kommer hjem». Da gikk hun bare ut, da ville hun ikke hjelpe til mer. Det syntes jeg var svært spesielt. Så jeg var veldig glad neste gang hun kom inn, for hun hadde vakt den natten. Da hadde jeg gått og gått med barnet, til barnet hadde lagt seg til [brystet] og så satte jeg meg ned i sengen akkurat da han hadde lagt seg til å amme. Da kom hun inn. Da bare kikket hun på meg. Da følte jeg meg litt slik [Hun smiler stolt og retter seg opp i ryggen]. «Jeg lurer på om hun hadde gjort det med en som var 40 år, eller bare 30 år. Hun så at jeg var ung. Så jeg tenkte litt slik HA! «Passet veldig fint at du kom inn nå». (s.2 transk.).

Maria har et inderlig ønske om å amme gutten sin, og hun vet at morsmelk er bra for han. Hun ønsker for dem begge at deres relasjon skal få den nærheten og varmen fra hverandres kropper

som ammingen gir. Sykepleieren sitter med kunnskap og innsikt om amming, og har erfaring om ulike ammeteknikker som hun har muligheten til å oppmuntre og hjelpe Maria med. Hun er dermed i en posisjon der hun har mulighet til å påvirke Maria til å ta gode valg for gutten sin. Maria er uerfaren og avhengig av råd og respons fra en som har erfaring og kunnskap om amming. Sykepleier som skulle være en autoritet i situasjonen og bidra med kunnskap og hjelp til Maria, gir selv opp og vil heller hente en pumpe. Kan vi da si at sykepleierne på en måte mistet sin autoritet først som profesjonell, men kanskje også personlig, ikke først og fremst i det å gi opp, men i det ikke å ha tillit til at Maria vil klare ammingen, og derfor gir opp å forsøke? Maria er tålmodig og fokusert på guttens behov og kjenner ansvaret for å fortsette å prøve. Samtidig er hun redd for at sykepleieren gir opp amme-forsøket og ikke har tillit til henne fordi hun er ung. Maria har ikke lenger tillit til at sykepleier som profesjonell person kan gi henne råd og hjelp ut fra hennes og barnets beste. På en måte er tillit noe som kommer i situasjonen og som gir autoritet til den som får tilliten. Sævi og Eikeland (2012) skriver «Trust cannot be rationally justified, but is something related to what is right and good, rather than to reasonability and social correctness. Trust is no more or no less, than my spontaneous response to the other`s trust in me» (s. 93). I denne spesifikke konteksten er det bare sykepleier som er tilstede og som er den Maria kan søke hjelp og veiledning hos. Kanskje ønsker den profesjonelle en lett og effektiv løsning på utfordringen? Kanskje har hun erfaring med at noen ganger går det ikke selv om man prøver intenst? Men selv om den unge moren ikke får støtte, føler hun at amming er så viktig at hun ikke gir opp. Hun er bevisst sitt ansvar slik Bollnow sier: «[...] et dypt og forpliktende ansvar» (1976, s. 152), og står fast og ansvarsbevisst på det hun opplever som riktig. Hun er opptatt av hva som er det beste for barnet og for deres mor-barnrelasjon. Hun velger ut fra kjærlighet og hengivenhet til barnet ikke å følge sykepleiers råd, men stoler på seg selv og sin egen dømmekraft i situasjonen. Hun føler seg drevet til å handle ut ifra sin bevissthet om muligheten hun har til å gi respons på barnets sårbarhet og dermed til å hjelpe barnet til å drikke morsmelk. van Manen peker på at «[B]arnets svakhet og sårbarhet gjør den voksne svak, og reiser krav om at den voksne skal føle ansvar for barnet» (1993, s.148). Den konkrete situasjonen peker på at Maria må ta et valg, og hun handler uansett hva hun gjør. Spørsmålet er hvilken handling som er ansvarlig og moralsk. Maria er «newcomers by birth» (Arendt, 2006, s. 92), og står i en helt ny og ukjent situasjon, der barnet er priggitt hennes omsorg. Hun lurer naturlig nok på om hun skal følge de råd profesjonelle gir eller om hun tvert imot skal prøve å få til ammingen selv om det er vanskelig. Hun er opptatt av hva er best for gutten sin, og involvere seg som mødre naturlig ofte gjør, med et personlig, omtenkstomt og inderlig engasjement for barnet sitt. Hun opplever

gjærne at hun må ta gutten sin i forsvar, og fortsetter med stor styrke og utholdenhet ut i fra ønske om å amme ham. Den lille guttens liv og hjelpeløshet gjør henne, slik van Manen sier, «svak og myk om hjertet» (1993, s. 147-148). Som voksen kan en oppleve at «barnet appellerer» (s. 148) til en. Det er nettopp det Maria føler. Hun føler at gutten appellerer til henne ved å være liten og sårbar, om å ta ansvar og holde ut i den situasjonen hun er i. Den etymologiske betydning av ordet ‘ansvar’ er ifølge Sævi (kommer): «*skyldighet til å svare igjen, eller å gi en an-svar*» (s.13). Maria føler seg ‘skyldig til å svare igjen’ på barnets rop om å bli ivaretatt nettopp fordi det er hjelpeløst og sårbart. Hun stoler på sine egne følelser og tar et selvstendig valg om å holde ut og gjør det hun tror er det beste for barnet og deres relasjon. På en måte kan en kanskje si at Maria mter guttens ansikt slik Levinas (2008) skildrer det. I nærheten mellom dem skapes ømhet og hun opplever kanskje at: «den Annen påkaller meg og gir meg en ordre, ut av sin nakenhet, ut av sin ribbetheit» (s. 42). Gutten gir henne på en måte ordre om å ta vare på han, og hun ønsker eller kan ikke reservere seg fra relasjonen og ansvaret for ham. Hans liv berører hennes hjerte og gjør henne sensitiv for ham. Det er en kjærlighet i hennes hjerte som hun opplever som et kall til å gjøre det gode for barnet sitt, slik Bollnow (1976) peker på når han sier at vi ser den andre, og blir oppmerksom på den andre på en måte som skaper et: «dypt og forpliktende ansvar» (s. 152). Maria ser og våker over gutten sin, slik mødre gjerne gjør, på en ikke-egoistisk «altruistisk» mte, ved at en er bevisst at barnets «verdighet og sårbarhet står på spill» (Sævi, 2014, s. 6). Hun har ikke tid til å lese fremgangsmåter, undersøke via internett eller ringe venner for å finne ut hva som er det beste for gutten der og da. Men hun handler i situasjonen slik Sævi (kommer) belyser når hun sier: «når vi opplever at det er nødvendig tar vi ansvar for den andre» (s. 7). Maria handler og tar ansvar fr hun rekker å ta et valg og bestemme seg. Hun ivaretar barnet fr hun hadde hatt tid til  tenke over at hun faktisk gjorde det. Hun handler ut i fra sin opplevelse av å ta ansvar, som Sævi (kommer) peker på er «som svar på en pre-rasjonell opplevelse» (s. 7) Hun handler ut i fra hennes opplevelse av hva gutten hennes trenger. Etter mye strev fr hun endelig til å amme. Hun er så stolt over at hun klarte det, og blir glad når sykepleier kommer inn og hun får vist at det svarte seg å holde ut. Hun klarte det alene. Hun smiler og retter seg opp i ryggen, stolt av sin egen utholdenhet, styrke, mot og selvstendighet. Vi kan kanskje si at hun på en måte gav autoritet til seg selv igjennom at hun ikke gav opp. van Manen (1993) skriver: «En drives til å handle ut fra den bevissthet om ansvar som følger med opplevelsen av autoritet» (s. 66). Barnets liv og behov for omsorg mter Maria som mor og berører henne på en måte som gjør henne oppmerksom på at deres relasjon er hennes ansvar. Hun må som Sævi (kommer) belyser: «[...] gi et ansvar fordi jeg ser og forstår» (s. 12). Vi kan gjerne si at Maria

tok ansvar ut i fra den opplevelsen av hva som var barnets beste, og gav autoritet til seg selv ved å ikke gi opp. Sykepleier mistet sin autoritet som profesjonell men kanskje også personlig overfor Maria da hun ikke hadde tillit til at den unge moren ville klare ammingen og derfor gav opp så fort å hjelpe henne å forsøke.

«Alle la vel merke til om jeg klarte det» - å møte tvil om egen autoritet.

Yvonne forteller at hun var usikker på hvordan andre så på henne som mor, og hun opplevde at andre voksne var skeptisk til om hun ville klare å se og møte barnets behov for omsorg.

Yvonne: Ja, alle la vel merke til om jeg klarte det. Det kan jo hende at andre også fikk slike blikk, men siden jeg har fått flere barn etterpå, merker jeg at jeg blir møtt med en helt annen forståelse opp igjennom. Så den siste jeg fikk, så var ikke så mange som skulle fortelle meg hva jeg skulle gjøre (s. 3 transk).

Yvonne er opptatt av de andres blikk og kjenner på at hennes autoritet og ansvar for barnet blir møtt med en viss skepsis eller til og med kanskje mistillit. Det kan ha sammenheng med hvordan hun ser seg selv og at hun er redd for å bli undervurdert som mor. Da er det lett å føle en ikke får den anerkjennelsen en ønsker og trenger. Hun føler at hun blir observert av andre som mener at hun er for ung til å lykkes med å ta pedagogisk ansvar. Hun forteller at hun opplevde at andre fulgte med på hvordan hun snakket til barnet sitt, og så nøye på hvordan hun møtte barnets behov for omsorg og hjelp. Hun fikk i tillegg gjerne kommentarer på hvordan hun burde kle på barnet, om barnet var for tynn, eller de kom med råd om hvilken mat som var best. Hun forteller at etter noen år når hun hadde født flere barn og selv var blitt eldre, opplevde hun en annen anerkjennelse og andre voksne hadde ikke det samme behovet for å fortelle henne hva hun skulle gjøre. Hun var nå blitt eldre og de som kjente henne hadde erfart at hun hadde klart å sette grenser og møte barna sine på en god måte tidligere. Så nå hadde hun deres tillit. Det kan også ha sammenheng med at hun etter noen år som mor følte seg trygg på at hun ville klare oppgaven som mor for et barn til. Biesta (2006) skriver: « [t]hat in order to pursue our own beginnings we always have to rely on the actions of other beginners» (s. 84). Det å bli tatt imot av andre innebar for Yvonne og de andre mødrene et ønske om å lytte og lære av andre voksne, gjerne andre mødre, og ta imot råd og hjelp.

En annen og enda viktigere relasjon enn forholdet til andre mødre, er relasjonen mellom mor og barn. Mor vil naturligvis også lære av sitt barn og ønske å forstå barnets behov for å kunne møte henne eller han på best mulig måte. Yvonne opplevde at andre ikke helt trodde på at hun som var så ung ville klare å være en god mor for sitt barn. Hun trengte å ha tillit til seg selv i møtet med barnet, og måtte som Biesta (2006) peker på: «Find their own unique,

responsive, and responsible voice» (s. 116). Hennes egen stemme og vurdering var viktig for å våge ta det moralske ansvaret som det er å gi svar til barnets rop om omsorg og etter hvert også hjelpe frem til barnets egen selvstendighet (Mollenhauer, 1996, s. 93). Å stole på seg selv og sin egen dømmekraft i den enkelte situasjon er viktig for en voksen, enten det er en ung eller mer erfaren mor, for en skal hjelpe et annet menneske å leve. En hjelper på ulike måter, ved for eksempel å sette grenser, trøste, se, lytte, være tilstede, samtale med barnet eller irettesette barnet når det gjør eller sier noe galt. Det kan også innebære å gripe inn, også på det en må kalle en autoritær måte for eksempel å forhindre barnet fra alvorlige ulykker. Enhver oppdragelsessituasjon er både en utfordring og et vågestykke, idet en som ung mor har ansvar for å være der for barnet, og ta avgjørelser til barnets beste, frem til barnet er «i stand til å danne seg selv» (Mollenhauer, 1996, s. 125). I alt dette har en som voksen ikke mulighet til fullt ut å kontrollere utfallet av oppdragelsen dersom en som oppdrager skal forsøke å ivareta både sin egen og barnets frihet til å være og handle i relasjonen.

«Hun sto der og hylte» - autoritet som trygghet.

Jeg ønsker å trekke frem denne situasjonen som belyser noen kvaliteter ved den pedagogiske relasjon. Yvonne forteller fra en sen kveld de er på apoteket. Datteren hadde vært hos legen og de skulle nå hente medisiner på apoteket da hun slår seg helt vrang:

Yvonne: Så da satte jeg slik jeg pleier, sant, ned på kne og snakket til henne. Hun sto der og hylte. Så kom det en gammel dame bort til meg og: «Gud, jeg beundrer måten, du som er så ung, at du klarer å sette deg ned til den ungen og snakke så rolig til henne». Og det er noe jeg har tatt med meg som et mantra, at det var faktisk noen som så det. Jeg fikk anerkjennelse og det tror jeg jeg manglet. Det er mye usikkerhet ved at folk er flinke til å si hva du skal gjøre, men lite flink til å anerkjenne det du faktisk gjør bra (s.5 transk.)

Yvonne ønsket å møte jenten sin på en god måte og tok seg tid til å bøye seg ned og snakke skikkelig med henne. Hun blir ikke stående over henne, ruvende med sin voksen-høyde, og hun klarer å holde seg behersket og snakket rolig til jenten, selv om hun «sto der og hylte». Denne «tålmodige og omtenkssomme gesten» (Sævi, 2013, s. 239) fra mor gjør at jenten blir møtt på en respektfull og god måte. Den konkrete situasjonen oppleves nok både som slitsom og krevende for Yvonne som må handle ut i fra slik situasjonen er, ikke slik hun ønsket den skulle være. Hun vet ikke om situasjonen vil forverre seg eller bli bedre, og hun er sliten og trøtt og den lille jenten er syk. Nå gråter den lille og vekker alles oppmerksomhet inne på apoteket. Kanskje er Yvonne engstelig for hva andre måtte tenke om henne som mor. Kanskje tror de at hun ofte er ute med barnet så sent? Kanskje mener de at hun ikke tar hensyn til

jenten sin siden hun er ute så sent på kvelden når hun tydelig er trøtt og sliten? Tror de at hun ikke bryr seg om henne? Sævi (kommer) beskriver nettopp situasjoner der usikkerheten er stor som situasjoner som krever en: «risikabel pedagogisk omtanke» (s. 5). For Yvonne i situasjonen over vil hun bevare datterens (og kanskje også egen) verdighet. Det er ikke sikkert at mor klarer å roe barnet slik at hun slutter å gråte. Situasjonen innebærer en usikkerhet som Yvonne allikevel makter å møte med fatning og hun viser et visst «vågemot» i situasjonen (Bollnow, 1976, s. 152). Selv om situasjonen føles usikker og på en måte er vanskelig å handle riktig i, og i tillegg antakelig oppleves som litt kaotisk, møter mor jenten sin uten sinne og uten for stramme rammer. Den lille jentens mulighet til å utrykke seg i situasjonen, hennes personlige rom eller frihet til å handle blir ikke satt på spill (Sævi, 2013). Mor tar ansvar i situasjonen, og på en mild og god måte møter hun jenten sin med tålmodighet og medlidenhet. Hun viser som Langeveld (1987) peker på: «Mother`s area is the nearness, the sheltered, intimate, personal world» (s. 12). På en måte kan en i situasjonen se på mor som jentas trygghet, et skjold som beskytter henne sin mot hennes egen tristhet og smerte, og mot verden der ute som virker skremmende når en er trøtt og sliten. Yvonne er rolig og behersket og møter jenten sin på en taktfull måte ved at hun setter barnets behov i sentrum (Sævi, 2007). Kanskje kan en si at hun er taktfull fordi hun tar ansvar for datterens personlige og særegne menneskelighet og ubestemtheten i selve situasjonen får rom (Sævi, kommer, s. 5). Mor møter henne slik at hun opplever en grunnleggende trygghet som gjør tillit til selve livet mulig (Bollnow 1989, s. 12). I den tillitsfulle relasjonen bidrar mor til at datteren opplever seg skjermet og ser verden som pålitelig, sikker, fornuftig sted å leve i (s. 12). Den eldre damen som kommer bort til dem ser at Yvonne er ung, og forventer gjerne ikke at en ung mor skal ha autoritet og ta pedagogiske ansvar på en så god, omsorgsfull og imøtekommende måte. Yvonne får en bekreftelse fra en annen autoritet på at hun ivaretar barnet sitt. Ordene varmer Yvonne og hun tar dem med seg som en oppmuntring inn i oppdragelsen.

«Da skal vi ikke ha noe sutring» - å sette sin autoritet på spill.

Mens Yvonne følte at hun møtte skepsis til at hun kunne være en god mor fordi hun var så ung, er Line i den situasjonen at hun føler at andre synes hun er for streng mot sine åtteårige tvillinger ved bordet. Hun opplevde at de andre voksne som spiste sammen med henne og barna snakket negativt om hennes valg om å ta barna med seg ut for å snakke de til rette da de lagde uro ved bordet. Line var i en dialog med seg selv om hun burde og vågde å ta med barna ut og føle at hun ble litt latterliggjort av de andre voksne. Det å være så streng som hun mente var riktig, innebar også en risiko for at barna ikke ville ta imot hennes tilrettevisning, noe som

ville gått på henne personlig som oppdrager. Line føler at de andre voksne mente hun ikke burde bry seg med at barna lagde uro, og derfor fulgte de nøye med på om hun ville klare å få barn til å sitte pent ved bordet. En kan kanskje forestille seg at Line var usikker og følte hun sto i en dra-kamp med seg selv mellom hva som var moralsk ansvarlig å gjøre og hvilken mulighet er det for å lide et «pedagogisk nederlag» (Bollnow, 1976, s. 157), med de andre voksne som tilskuere. Line forteller at hun valgte å ta barna med seg fra bordet for å forsøke snakke de til rette.

Line: Jeg har en mistanke om at de [andre voksne] satt og snakket når jeg gikk ned, og da får jo barna bekreftelse på at det jeg gjør er feil, så barna liksom har det rette (s. 4 transk.).

Line forsøker å ta ansvar i situasjonen og hun vurderer det hun gjør som det beste for barna, selv om hun risikerer å mislykkes ved at barna likevel ikke hører på henne. Men Line hadde tillit til sin egen autoritet og viste barna at hun ikke ga etter for hva andre voksne mente hun burde gjøre. Hun ville ikke gi i fra seg sin autoritet i forholdet til tvillingene sine. Hun forteller at etter en tid skjønnte barna at hun ikke ville gi etter for hva andre mente hun burde gjøre, ved å unnlate å stoppe uroen barna skapte ved bordet. Barna eller de voksne klarte ikke å sette Line ut av spill, og hun klarte å ta de valg hun selv mente var best for barna. Line forteller:

Så det tok litt tid før barna etter hvert skjønnte at det er ikke vits. Jeg snakket mye med de på forhånd: «Nå skal vi sette oss ned til bordet, da skal vi ikke ha noe sutring, okei»? (s. 4 transk.).

På en måte følte Line seg her i en utsatt posisjon mellom barnas, de andre voksne og sin egen autoritet som mor. Hun kunne ikke annet enn å forsøke å være autoritet, men hadde som Bollnow (1976) sier: «ikke [har] noen garanti for at befalingen blir adlydt» (s. 158). Hun risikerte å lide «pedagogisk nederlag» (s. 157) ved at barna ikke fulgte hennes beskjed. Men siden Line var fast bestemt på hvilke bordmanerer hun ønsket fra barna, og holdt fast på de valg hun hadde tatt, skjønnte barna etterhvert at det beste var ikke å bråke ved bordet. En kan kanskje si at Line handlet ut fra «sitt forpliktende ansvar» (Bollnow, 1976, s. 152), som hun mente var å få barna til å sitte pent ved bordet. En handling av denne typen, i hverdagen, kaller Bollnow (1969) pedagogisk «vågemot» (s. 152). Et pedagogisk vågestykke eller pedagogisk vågemot ligger i at en som voksen ikke er sikker på at ens råd og befalinger blir akseptert og fulgt. Det er dette vågestykket som er den «pedagogiske ansvarsfølelsen» trekker en imot, slik som Bollnow snakker om, (1976, s. 158). En vet ikke om ens autoritet

blir sett eller om ens handlingsvalg blir akseptert, og kan risikere å stå igjen som den som mislykkes lite eller mye, avhengig av situasjonen. Pedagogiske autoritet kan ikke tvinge eller misbruke sin rett og makt ut i fra at en er eldre, har annen erfaring og kunnskap. Det ville være det motsatte av en pedagogisk autoritet, som tvert imot må være gitt en av barnet eller den unge. Det motsatt er det Løgstrup (1997, s. 70) kaller «tilskudt autoritet»; en autoritet som er å sette seg selv i en autoritær maktposisjon (Sævi, 2007, s. 123).

Fordi den pedagogiske relasjonen er asymmetrisk i sin natur, og «makten mellom partene er ulikt fordelt og praktisert» (Sævi, kommer, s. 10), fordres det av den voksne en bevissthet rundt de valg en tar på vegne av sitt barn. Line tar heller barna med ut for å forklare dem hvordan hun ønsker at de skal oppføre seg. Hun velger å ikke kreve noe av barna i alles påhør, men tar barna til side, i respekt for deres menneskeverd og i håp om å bli respektert selv. «Å hjelpe barn til å utvikle seg, til å bli en person i utvikling, kan skje fordi barnet blir forstått og snakket til som en person; som om det allerede var en person som kunne og visste det det ennå ikke kan og vet» (Sævi, 2007, s. 123). Et vågestykke er også at en som voksen stoler på «barnets egen saklige eller moralske innsikt» (Bollnow, 1976, s. 158). Ved å stole på barnet utsetter en seg for risiko for at tilliten blir til skamme. Men håpet er at barnet vil forstå og frivillig adlyde det mor som autoritet har å si. Line valgte å vende seg til barna som frie mennesker som hun håpet frivillig ville gi henne autoritet i denne situasjonen (Bollnow, 1976). Men det var en reell mulighet at situasjonen kunne ha endt som et nederlag og at hennes autoritet hadde blitt svekket. Sævi peker på at «[m]uligheten for at pedagogisk ansvar kan misforstås, eller at den voksne kan tape autoritet eller bli gjort til latter, er den sjenerøse ubestemtheten som må ligge i den voksnes an-svar til den unge dersom an-svaret skal være et pedagogisk ansvar» (kommer, s. 16). Risikoen for å mislykkes må være tilstede for at begges frihet skal ha rom i relasjonen. Et dilemma som Bollnow (1976) peker på er at: «barnet og den unge [...] alltid [har] muligheten til å kullkaste et aldri så godt ment forsøk på oppdragelse» (s. 149). Vågestykket og friheten som ligger i dette, må en som autoritet ta med i sin bevissthet (s.149). Selv om det å lære barna god bordmanerer gjerne ikke kan sees på som et av de største pedagogiske vågestykkene, er det likevel en risiko for å mislykkes i den konkrete situasjonen. Risikoen opplevdes kanskje ekstra vanskelig for Line siden det var andre voksne tilstede som mente at det ikke var et problem at barna satt urolig ved bordet. Barna til Line valgte å lytte til sin mor og skjønnte etter hvert at det det ikke var noe «vits» å lage bråk. Barna var så store at de faktisk kunne ha nektet å bli med henne ut. Hun kunne ha blitt fortvilet og sint for at de ikke ville høre på henne. Barna skjønnte nok at moren mente alvor, og at en mulig

konsekvens kunne bli at hun tok de med ut ved andre anledninger når de for eksempel spiste middag sammen med andre. Barn trenger å lære hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner også ved bordet. Sævi & Husevaag (2009) beskriver den voksnes ansvar slik: «One might say that the child authorizes the adult to care responsibly until the child, him or herself, is able to take over the responsibility» (s. 34). Barnet trenger at den voksne er ansvarlig, kjærlig og omsorgsfull. Hun eller han gir på en måte i praksis sin tillit til den voksne slik at den voksne kan ta vare på og passer på inntil hun eller han selv er i stand til å ta ansvar for sitt eget liv. Bollnow peker på den risikoen voksne egentlig tar når de appellerer til barnet og ber om å få autoritet fra dem. Han sier at den voksne «åpner sitt innerste av sin sjel for enda umodne mennesker, fordi dette er den eneste vei han [hun] kan føre de unge inn i dette riket på» (Bollnow, 1976, s. 164). Line møter barna i situasjonen på en personlig måte, og vet at barna vil ha godt av å lære å kunne sitte fint ved bordet både når de er på besøk hos venner og på lang sikt, når de selv blir unge og etter hvert voksne. Barnet gir den voksne autoritet til å ta ansvaret for sitt liv. Van Manen peker på at pedagogisk autoritet faktisk er: «en utnevning til en moralsk tjeneste» (van Manen, 1993, s. 65). Barnet gir på en måte sitt liv til den voksne slik at den voksne kan bære det moralske ansvaret for barnets velferd og vekst (van Manen, 1993). På den måten kan den voksne hjelpe barnet til en større forståelse for stadig nye situasjoner og spørsmål i livet. Det er egentlig dette Line gjorde når hun lærte barna gode bordmanerer på en god og omtenkssom måte.

«Det var egentlig en liten filleting» - gjennom autoritet til frihet.

Maria: «Det var en gang, når jeg startet på denne kampen så tenkte jeg at dette var vel en veldig teit kamp av meg, men... Han har lært seg å tørke seg selv i rumpen. Dette hadde han fått belønning for, en litt dyr leke. Jeg hadde fått litt bekkenløsning. Men så hadde han vært mye hos besteforeldrene og om kvelden da jeg skulle legge han, så spurte han om jeg ville tørke han. Så sier jeg: «Nei, du må tørke deg selv». «Nei, han husket ikke hvordan han skulle gjøre det». Så sa jeg: «Jo, det glemmer vi ikke». Så sa han at jeg måtte gjøre det, for bestemoren hadde gjort det så mange ganger, så han husket rett og slett ikke hvordan dette skulle gjøres. «Nei, du har fått en leke for dette, da må jeg ta leken tilbake». Han startet å syte da, og jeg sa: «Da kan du sitte på do. Jeg kommer ikke til å tørke deg». Så ordnet jeg litt andre ting. Så kom jeg inn igjen, han var så sint han hylskrek. Og jeg tenkte, dette er jo egentlig en liten bagatell. Om jeg hadde tørket han med en gang så hadde det ikke gjort noe, men så tenkte jeg at han har jo faktisk fått noe for dette. Men da var jeg så sint, jeg trodde jeg skulle sprekke. «Nei, nå går mamma ut og jeg sitter meg i stuen til du har tørket deg selv». Det ble et fælt rabalder på badet. Til slutt hører jeg at han trekker i snoren og vasker seg på hendene og kommer ut i stuen. Og så skulle jeg legge han litt etterpå og la han seg i sengen og så sa jeg at uff, mamma var ganske streng med deg i sted, håper du kan tilgi meg. «Mamma, det går fint, jeg tåler det». Det var egentlig en liten filleting som jeg kunne gjort så fort og blitt ferdig. Men etter dette så har jeg ikke behøvd å tørke han, så i

ettertid så har jeg vært veldig glad for at jeg tok den kampen. Men når du står der og du kunne bare gjort det fort, da ja da ser en jo egentlig ikke konsekvensen heller» (s. 9-10 transk.).

Marias eksempel er ganske gjenkjennelig og selv om det kanskje er en liten bagatell som hun selv peker på, så husker hun episoden og viser at hun var og fortsatt kanskje er usikker på om det var riktig å la gutten sitte på toalettet til han hadde tørket seg selv. Hun peker på et dilemma, der det positive ønsket om å vise gutten at det kan han klare selv medfører at hun kommer i en konflikt med ham. Men var denne «kampen» verdt å ta, eller burde hun ha tatt en annen avgjørelse, og unngått dette? Det lurer hun fortsatt på. Det pedagogiske ansvaret hun føler innebærer situasjoner med dilemma som en egentlig ikke kommer ut av som foreldre. Et dilemma oppstår i en situasjon der en blir nødt til å velge mellom alternativ som begge innebærer vansker⁴. Som oppdrager vil en alltid komme opp i situasjoner der en undres på hvordan en bør handle for å kunne «ivareta barnets utsatthet og sårbarhet» (Sævi, 2007, s.118) og en vet egentlig aldri at en ubetinget har gjort det rette. Dette er det dilemmaet som Mollenhauer (1996) kaller «en pedagogisk apori» eller det ikke å finne en endelig løsning, men å måtte leve i uvisshet⁵. Maria undrer seg på om hennes handling bidrar til at gutten blir selvstendig og selvhjulpen på toaletter, og dermed gir frihet for ham på kort og lengre sikt. Intensjonen om å hjelpe frem selvstendighet er ofte grunnen til at vi som voksne forsøker å unnlate å hjelpe barnet slik at det blir nødt til å lære å finne ut av situasjonen selv. Maria var sikker på at gutten ville klare å tørke seg selv, men hun var usikker på om det var det beste å kreve at gutten skulle gjøre det denne gangen. Hun er besluttsom når hun sier at hun går og setter seg i stuen til han hadde tørket seg selv. Selv om gutten ønsker å få viljen sin og sier at han har glemt hvordan han gjør det, står moren fast på sin beslutning om at han må klare det selv. Selv om han skriker og hun kanskje ønsker å gripe inn og hjelpe ham, møter hun hans behov med en intensjon om å hjelpe han til å hjelpe seg selv. Hun forsøker å handle pedagogisk (van Manen, 1993). Hun er fast og bestemt og vil at han skal gjøre den oppgaven hun vet han kan klare og som han tidligere har fått både ros og belønning for. Antakelig regner hun med at hun vil måtte ta denne diskusjonen senere om hun gir seg nå. Om hun ga seg nå ville sønnen kanskje lære at det å arbeide og fortjene en belønning ikke har noe betydning. Mors ønske er ikke å skade barnet eller ta ifra han hans egen vilje, men hun vil gi rom slik at han kan lære å bli selvstendig på dette området av sitt liv. Hun er egentlig oppriktig bekymret og usikker på hva som er det beste for gutten i denne situasjonen, men

⁴ Dilemma www.etymonline.com

⁵ Aporetic www.etymonline.com

velger å være bestemt. Vi kan være enig eller uenig i denne handlingen. Et annet barn eller en annen mor ville antakelig krevd en alternativ handling. Men i pedagogisk sammenheng er usikkerhet knyttet til om en handlet rett, ofte være noe en må leve med. En kan som forelder ikke vite sikkert hva som er konsekvensen av ens handling. En kan heller ikke i møte med et barn vite om ens autoritet vil bli tatt godt imot av barnet. Noen ganger aksepterer barnet at mor bestemmer, og stoler på at mor vet hva som er best. Andre ganger gir ikke barnet mor den autoriteten hun trenger, slik som i denne situasjonen. Det er hverdagens kontinuerlige samhandling med barnet der en reflekterer over hva som er det beste for barnet i de ulike situasjonene som van Manen (1993) beskriver som et: «uttrykk for vårt pedagogiske vesen» (s. 25). Maria sier: «Men når du står der og du kunne bare gjort det fort, da ja da ser en jo egentlig ikke konsekvensen heller». Det er dette som er karakteristisk for den pedagogisk virksomhet, at en vet ikke konsekvensen, men likevel må en handle, en må møte barnet på en måte som «åpner for barnets forståelse av seg selv og sitt liv» (Sævi, 2007, s. 118), der en viss usikkerhet må være tilstede for dermed å kunne «frigjøre potensialet for frihet» (Sævi, kommer, s. 10). Men dette er ikke lett og det går ikke alltid som en ønsker eller har intensjon om. Det var vanskelig for Maria å vite om hun burde ha handlet annerledes før hun hadde tatt et handlingsvalg. Situasjoner utvikler og endrer seg; en handling følger en annen, slik som i episoden over. Hun peker på at han kan tørke seg selv. Sønnen sier han har glemt det. Mor tenker kanskje at han bare later som eller vil ha det mest lettvint for seg, og velger å insistere litt: «dette klarer du!» Slik er pedagogiske situasjoner der barn og voksen møtes i konkrete hverdagshandlinger. Det er en risiko å ta og utfallet må en ofte se etter hvert. Men det vi kan si på grunnlag av beskrivelsen til Maria er at hennes intensjon i møte med situasjonen var en ansats til frihet for sønnen. Han kunne tørke seg selv og han ville være uavhengig av henne på toalettet heretter om han var villig til å praktisere det han kunne.

Biesta peker på et aspekt ved pedagogisk frihet når han sier: «It is the point in time at which I respond to the other, keeping in mind that this response is always already a response to a question [...]» (Biesta, 2006, s.149). Maria svarer gutten sin, ved å ta ansvar i situasjonen, der gutten ennå ikke selv vet eller kan vite hva som er det beste for hans utvikling. Han har ikke den samme oversikt over livet som Maria har, og kan ikke på forholde seg på samme måte som moren til hva som er de beste for sin egen oppdragelse (Sævi, 2007, s. 122). Mens en voksen vanligvis har en større oversikt, er små barn gjerne i øyeblikket på godt og vondt. I hverdagens travle og mange ulike situasjoner, er en avhengig å kunne ta avgjørelser på sparket, og en må handle «i selve det pedagogiske øyeblikk», og handlingen kan gjerne

innebære å ikke handle (van Manen, 1993, s. 38). Maria sitt valg om å la gutten tørke seg selv, innebærer også visse verdiavgjørelser. Selv om ulike verdiavgjørelser gjerne ikke er noe hun tar seg tid til å reflektere over i hverdagen eller i den spesifikke situasjonen, ligger disse verdiene på en måte innebygget i kulturen og i hennes dagligliv (van Manen, 1993, s. 41). Maria var, slik mødre ofte er, engstelig for at hennes autoritet, ikke var moralsk og til beste for barnet, men heller hadde utgangspunkt i et ønske om å trumfe sin vilje igjennom og dermed misbruke sin makt. Den voksne autoritet har alltid utgangspunkt i asymmetri, som nettopp beskriver en situasjon der det er ulikhet i grad av makt og ansvar hos de to partene. Mor og sønn representerer en forskjell i alder, «erfaring, kunnskap ansvar og oversikt over livet» (Sævi, 2007, s. 122) og er dermed en asymmetrisk relasjon der autoritet alltid er viktig og vanskelig. Maria ønsker at sønnen skal skjønne i praksis at hennes autoritet som voksen er basert på kjærlighet og et inderlig ønske om å gjøre det beste valget for han. van Manen (1993) peker på dette når han sier: «Den voksne kan bare ha pedagogisk innflytelse overfor barnet eller tenåringen dersom autoriteten ikke er basert på makt, men på kjærlighet, hengivenhet og barnets egen internaliserte sanksjon» (s. 65). I samtalen på sengekanten senere på kvelden, viser hun gutten respekt og er oppmerksom på hans unike opplevelse av hennes valg. Hun sier: «Uff, mamma var ganske streng med deg i sted, håper du kan tilgi meg». Hun ønsker oppriktig å hjelpe gutten med de vonde følelser han måtte ha fra situasjonen og ønsker å ivareta hans opplevelse av situasjonen. Hun får bekreftelse på at han forstår at han er elsket og at moren ønsket det beste for han: «Mamma, det går fint, jeg tåler det». Hennes ønske er å gi positiv hjelp og støtte ved å være en mor som tar ansvar og gir, som van Manen sier: «stabilitet og styring» (1993, s. 51). At sønnen sier at han tåler hennes utholdenhet er selvsagt også både trøst og trygghet på at akkurat denne «kampen» var bra og kanskje også hadde pedagogisk gode kvaliteter. På en måte kan en si at sønnen innvilger henne fullmakt til å ta valg på vegne av han i denne situasjonen og også i andre situasjoner. van Manen (1993), peker på dette når han sier: «Barnet autoriserer den voksne direkte og indirekte til å være moralsk ansvarlig for de verdiene som sikrer barnets velferd og vekst fram til modent egenansvar» (s. 65-66). Dette er selvsagt ikke noe et barn sier, men noe vi som voksne skjønner mer indirekte. På en måte kan en si at sønnen gir henne autoritet til å vurdere hva som er godt for ham i denne situasjonen ved at moren ikke behøvde å tørke han flere ganger etter denne «kampen». Noen ganger kan en slik liten «filleting» være nødvendig å ta en beslutning omkring som en er villig til å stå fast ved, men da ikke for enhver pris slik at en blir rigid. På en måte kan en også se på episoden slik at både mor og sønn fikk en form for frihet etter toaletteepisoden. Gutten skjønte at han ikke hadde glemt sine tørkekunster og mor,

som hadde bekkenløsning, slapp å stå i en tung stilling. Sønnen ga moren tillit og respekt for hennes valg og innså at han var selvstendig og flink på dette området av sitt liv. Han fikk mulighet til å bli selvstendig og vi kan kanskje si fri (fra hjelp) på et område i livet som han ikke hadde vært fri tidligere. Arendt (2006): «[...] the freedom to call something into being which did not exist before» (s. 150).

«Jeg kommer litt til kort av og til» - bekymring og omsorg som barns autoritet over voksne.

Dina: «Ja, for det er en så travel hverdag. Selv om de [de yngste barna] prøver å henvende seg til meg, så har jeg ikke helt fått det med meg fordi det er noe hele tiden. Får liksom ikke landet. Så om kvelden når vi endelig har lagt de minste, da vil vi bare sitte ned og slappe av. Da har vi ikke tid eller overskudd til å ta oss av vår eldste. Men, så ser jeg at nå må jeg nesten det. Det er jo noe med det å strekke til. Føler gjerne at jeg kommer litt til kort av og til. Men, samtidig så tenker jeg at vi gjør så godt vi kan» (s. 8 transk.).

Dina forteller i denne situasjonen om en hverdag som hun opplever som så travel at hun ikke rekker å se barna skikkelig. Hun forstår i ettertid at barna har gjort forsøk på å nå henne, men hun har ikke vært oppmerksom. Hva henvendelsene har dreid seg om, forteller hun ikke, men jeg skjønner at hun er lei seg for at hun ikke har sett barna i disse situasjonene. Hun ønsker å lytte til dem og ha tid til å gi respons slik at hver enkelt av dem opplever seg hørt og sett. Det å lytte til barna er også knyttet opp mot det å ha tid til barna. Dina ønsker på en følsom måte å se og høre hva de forteller og være både mentalt og fysisk til stede for dem, men føler at hun ikke alltid strekker til. Langeveld (1987) trekker frem mor og barns spesielle relasjon når han skriver: «The relationship of the child to his or her mother is a unique, specific relationship» (s.7). Dette er kanskje et politisk ukorrekt utsagn i dag da både mor og far har og ønsker å ha et spesielt forhold til sine barn. En kan kanskje derfor oversette mor med foreldre og dermed gjøre relasjonen til en relasjon mellom foreldre og barn, eller rett og slett voksen og barn. Dina ønsker å ha en nær og god relasjon til barna sine. Hun snakker også i «vi» form, så hun ønsker også at faren skal være bevisst denne foreldreutfordringen. Hennes kjærlighet til barna gjør at hun ønsker å ha hjertekontakt og en fintfølelse mot barnet i den unike situasjonen, men hun kjenner altså ofte på en indre uro. Har jeg hatt nok tid til barnet i dag?

Å stoppe opp og se barnet i den enkelte situasjon, slik at han eller henne opplever seg unik, verdsatt og verdt å bli lyttet til, er nok en utfordring mange foreldre kjenner seg igjen i. Opplever barna mine seg sett selv om jeg forsøker å se det når jeg opplever at det er viktig?

Eller føler barnet seg avvist og oversett? Med blikket kan vi gi barna bekreftelse. Vi står ofte ansikt til ansikt med barnet slik Levinas (2008) beskriver det, men utfordringer er å møte med den andres ansikt slik at hun eller han opplever det (s. 42). Det å snu seg mot den andre, og møte den andre med øynene viser hvem en er og hvordan en har det for eksempel gjennom uttrykket i ansiktet. Øyne anerkjenner og bekrefter det unike barnet, gir en annen innlevelse og kanskje også opplevelse for barnet. Det taktfulle blikket som van Manen (1993) beskriver er uttrykk for en personlig relasjon. I en personlig taktfull relasjon vil ikke blikket bare observere, men også involverer seg og etablere kontakt slik at barnets subjektivitet får komme frem (s. 155). Weil (1990) viser at blikket er verdifullt fordi det har mulighet for å se på en måte som ser mer enn det som synes på overflaten. Hun skriver: «[...] oppmerksomhetens blick, der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er» (s. 77). Hun viser at det er dybde og verdier i et åpent blikk som ønsker å se for å lære den andre å kjenne. Omsorg i et kjærlig og oppmerksomt blikk ser uten å forhåndsdomme og kan gi den andre en opplevelse av varm nærhet. Det ligger på en måte også en frihet i en det å se på denne oppmerksomme måten. Den andre, som i Dinas eksempel er hennes eldste barn, får på frihet til å fortelle, vise, åpne opp og komme frem med sine begynnelse (Arendt, 2006).

Barn opplever omsorg i både blikk, taushet, kroppsspråk og det som ikke blir sagt, og i hvordan en som mor involverer hele seg i barnas henvendelser (van Manen, 1993, s. 155). Langeveld peker på at barnet trenger en som hjelper det frem, en som ivaretar vennlig og kjærlig. Han sier: «So the child needs a provider and it needs loving companions» (Langeveld, 1987 s. 11). Kanskje opplever barna at de ikke alltid får oppmerksomhet når de selv ønsker det. Van Manen (1993) løfter frem en side ved pedagogisk takt som handler om å verdsette og oppdage det unike og enestående hos hvert enkelt barn (s. 152). Det er kanskje dette Dina er opptatt av; det å komme i berøring med barnas opplevelser og initiativ på en slik måte at de opplever seg unike og enestående. Barn er gjerne tillitsfulle og åpenhjertige og kommer til den voksne med hele seg, og «har tillit til at voksne kan hjelpe dem» (Sævi, 2013, s. 237). Det er tydelig at Dina er der med sitt nærvær for barna sine, men likevel kjenner hun på at hun ikke har vært nok tilstede. Hun lurer på om hun kan ha glemt å vise sin fulle oppmerksomhet når barnet var der og ville dele noe i sitt liv med henne. Hun lurer på om hun kan ha glemt å svare. Hun vet at hennes tenåringsønn har behov for oppmerksomhet etter at småsøsken er lagt om kvelden. De yngre barna er gjerne mer spontane i sine uttrykk, og tenåringsønnen kommer gjerne ikke til henne umiddelbart og uforbeholdent slik hennes

ynge barn gjør. Derfor er hennes forhold til tenåringsen en bekymring hun bærer på. Har jeg tatt meg tid til å møte blikket til hans? Har han det godt? Er det noe som er vanskelig i livet hans? Van Manen (2002b) peker på at omsorg nettopp har sitt omdreiningspunkt i bekymring for den man har omsorg for.

«Jeg syntes de er litt for unge til å gå inn i den voksne verden så fort» - en autoritet som ønsker å gi reell frihet.

Line: Jeg tror kanskje jeg har vært litt for streng med alt egentlig, med slike digitale ting. Med Facebook, Snapchat og Instagram og slikt så har jeg sagt at det er HELT UAKTUELT! De får det ikke. Jeg merket etter hvert at på skolen er det samtaler rundt dette her. Ungene snakker om det og så merket jeg etter hvert at ungene våre datt litt ut av samtalene. De skjønnte ikke hva folk snakket om «Ja, det bilde du la ut». Okei, da skulle de få Instagram. Så kunne jeg heller lære de det med nettvett. Men, jeg skal alltid godkjenne alle bilder de legger ut, og de får ikke ha noen andre som følger de enn de de kjenner (s. 8 transk.).

Line: Jeg tenker hva som er best for de. Jeg syntes de er litt for unge til egentlig å gå inn i den voksne verden så fort. Hvorfor må de være en del av et nettsamfunn? (s. 9 transk.).

Lines barn er kommet i en alder der de ønsker å ta del i ulike nettsamfunn. Hun ønsker å skjerme barna fra den voksne verden, og forsøke å forhindre at de blir skadet eller såret av noe de ikke skal møte før de er voksne nok. Hun opplever at hun ikke kan kontrollere hva barna får se og er bekymret for hva det kan gjøre med barnas liv. Hun ønsker som mor å ha en filterfunksjon som Mollenhauer (1996, kap.2) kaller de rammer, avtaler, forenklinger og tilpasninger som voksne gir barna for å beskytte dem mot det de mener de ikke er modne for ennå. Når barna ikke får bli medlem av et nettsamfunn, som Facebook, Instagram eller Snapchat, er Line redd for at barna mister innsikt og kunnskap om noe andre barn kjenner til, og dermed kan komme til å føle seg utenfor i den aldersgruppen og vennekretsen de er en del av. Barna ønsker å delta på det de opplever at «alle andre» på samme alder gjør. Line forteller at hun i utgangspunktet var skeptisk til all teknologi. Verdier hun anser som gode og som hun ønsker å vise barna, vil komme i konflikt med de verdier som finnes i sosiale medier, slik hun ser det. Hun er bekymret for hvilken påvirkning de ulike sosiale mediene vil ha på barna hennes. Samtidig ønsker hun ikke å være for streng eller kontrollerende på en måte som kan oppleves vanskelig for barna. Men hun ønsker heller ikke å være likegyldig over for den utfordringen hun nå møter. Hun føler at hun beveger seg på et uoversiktlig og ukontrollerbart område for henne som mor og på utsiden av sine barns sosiale liv. Men hun ønsker likevel ikke å overlate sitt ansvar til tilfeldigheter eller til sosiale og samfunnsmessige strømninger. Hun ønsker å involvere seg for å vite hva som er best for barna, og hun ønsker å være tydelig.

Hva er bra for mitt barn? Hva kan skade mitt barn? Selv om Line er ung og nærmere sosiale medier (og TV program) som retter seg mot den unge generasjon, enn det eldre mødre vil være, føler hun likevel på en usikkerhet.

Det er i vår tid viktig at foreldre engasjerer og involverer seg i barnas mediebruk, kanskje særlig fordi vi vet fra både erfaring og forskning at sosiale medier påvirker både det enkelte barn og barns relasjoner til andre (Nome, 2011). Van Manen peker på at vår oppgave som foreldre er knyttet til både hvordan barna er i dag, men også hvem de blir som voksne senere i livet (van Manen, 1993, s.17). Van Manen (2010) peker på at vi som foreldre og barn er: «[...] indeed connected to each other» (s. 1), og Løgstrup viser at det er makt i alle relasjoner (1991, 1997). Løgstrup sier: «Fordi det er magt i et hvilket som helst forhold mellom mennesker [...]» (Løgstrup, 1991, s. 66). Løgstrup snakker om relasjoner mellom mennesker i sin alminnelighet, men i dag når sosiale medier inngår i våre relasjoner vil jeg tro at makten også må gjelde det som er involvert i og skaper våre relasjoner. Det sentrale spørsmålet når mobiler og internett kommer inn i bildet, er hva, hvem og hvor mye autoritet disse sosiale mediene har over barnas liv og over våre liv som foreldre. Line ønsker å beskytte barna mot innflytelse som kan krenke deres verdighet og menneskelighet. Hun stiller seg spørsmålet om hvordan medienes påvirkning kan være meningsfull og bidra på en god måte i barnets reise frem mot et voksenliv. Hun lurer på om hennes påvirkning som mor, og de verdier hun vil fremme i oppdragelsen bli mindre betydningsfulle når ulike nettsamfunn kommer inn med sin innflytelse. van Manen peker på at det utenfor nærheten i hjemmet og skolen som mellomledd til verden, finnes en «mer risikofylte offentlighet» (1993, s. 5). Tidligere var denne verden likevel mer kjent, lokal og analog, mens den i dag er global og digital og kanskje totalt grenseløs. Det er denne «verden» Line ønsker å beskytte barna mot. Den verden kommer inn i deres hjem og barna blir omsluttet av «den store verden» bare de har mobilen sin med. Van Manen setter søkelyset på at det er det private som står på spill igjennom bruken av Facebook og andre sosiale nettsamfunn (2010). Han sier at om en deltar i sosiale medier, kan det føre til at en deler: «[...] one`s innermost thoughts for all to see» (s. 1). Det er dette Line naturlig nok er urolig for at barna ikke ser rekkevidden av. Hun er urolig for at barna skal dele sine innerste tanker og følelser uten at de forstår at de deler det med «hele verden». Eller at de skal se inn i andre innerste tanker som de ikke er voksne nok til å skjønne og håndtere. Det kan være for stort og omfattende for et ungt menneske å forstå at det de legger ut på internett vanskelig kan trekkes tilbake eller slettes (van Manen, 2010).

Det er et pedagogisk dilemma hvordan foreldre kan forholde seg til grensen mellom det private og det offentlige, det personlige og det som kan deles med andre. Hvordan vil barn oppleve det som er privat, som nærhet i gode samtaler, dersom det alltid er en skjerm eller en telefon mellom menneskene? Barn står ubeskyttet i en slik sammenheng. Voksne kan ikke fullt ut beskytte barna i en kompleks verden. Det kan oppleves som en utilgjengelig verden både for voksne og barn. Igjennom ulike sosiale medier har en på en måte direkte tilgang til det innerste i menneskets sjel og kan samtidig ha mulighet til å neglisjere og undervurdere det personlige og gjøre urett mot det private i et menneske (van Manen, 2010). Kanskje er det også lettere å utlevere sitt innerste når en ikke sitter i samme rom som den en snakker til, men har en skjerm imellom? Line ønsker å beskytte barna mot de farene hun aner når hun sier: «Jeg syntes de er litt for unge til å gå inn i den voksne verden så fort». Van Manen støtter en slik foreldreholdning når han skriver: «In learning when and how to keep things inside and when to share, young people learn to confer their sense of identity, independence, uniqueness, and autonomy» (2010, s. 1). Line bestemmer seg for at barna kan få Instagram, men at hun ønsker å lære de «nettvett», for at de skal forstå når og hva de kan legge ut av bilder, og hvem de bør ha som «venner» der. Det kan i stedet bli et tillitsforhold mellom voksen og barn, heller enn at barna er et sted der foreldre ikke har innsikt eller tilgang. Line ønsker å lære barna sine det de trenger å kunne for å være i stand til å vurdere det de er med på. Van Manen sier at «[d]et moderne barn må aktivt innse at han eller hun blir født inn i et sett av muligheter» (1993, s. 3). I dette ligger det en frihet for barna. Frihet i å lære seg hva som er god og dårlig innflytelse. Innsikt i og påvirkning over hvem skal ha innflytelse over mitt liv. Refleksjoner i forhold til hvor mye jeg vil dele av meg som menneske med venner på sosiale medier. Line ønsker å vise hvilken innflytelse Instagram kan ha, og hjelpe barna til å være bevisst hvilke muligheter de selv har til å handle, velge og tenke hva som er godt og ondt. Arendt peker på at det er igjennom vår kjærlighet til barna vi ønsker å gi dem rammer og hjelp til å leve, og:

[...] not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world (2006, s. 193).

Line og barna skal inn i noe nytt, og hun ønsker å forberede dem på hva som også finnes av utfordringer. Hun som voksen, vet at det finnes pedofile og seksualforbrytere som ønsker å utnytte privat informasjon for å komme i kontakt med barn (van Manen, 2010). Hun vet nok

også hvor lett en som menneske kan komme til å såre andre, eller kommet i fare for å avsløre en hemmelighet for eksempel med bilder en selv legger ut. Van Manen peker på dette når han skriver «Young people crave intimacy and closeness, and desire to belong. And intimacies are cultivated through a fascination with the hidden - the interiorities of self and other» (2010, s. 2). Ønske om å være oppdatert og tilhøre egen aldersgruppe er utfordrende for både barn og foreldre. Van Manen (2010) peker på den gode intensjonen det er at foreldre kan nå barnet via mobil når det trengs, og motsatt, at barna kan nå foreldrene fra hvor som helst. Men han peker også på at det ironisk nok også har en motsatt effekt ved at de unge frigjøres fra foreldrenes kontroll ved at de får mer tid og muligheter til å «surfe» på internett via mobilen (van Manen, 2010). En kan kanskje også reflektere over det dilemmaet at foreldres autoritet og barnas frihet i praksis står i fare for å bli begrenset selv om intensjonen om og behovet for voksens beskyttelse av barns utsatte posisjon som mediebrukere er kjent og godt begrunnet i erfaring og forskning (Wold, 2008; Puijk, 2004; Rideout, 2007; O' Keeffe, et al., 2011; Frønes og Futsæter, 2013; Arvola og Clancy, 2014).

«Jeg får sette meg ned med henne, ved siden av henne» - åpne mulighet for frihet til å velge.

Yvonne: Da eldstemann begynte å få lov til å se på «Paradise Hotel», så tenkte jeg, at ja, alle andre ser på det. Jeg får sette meg ned med henne, ved siden av henne, og så sitte å snakke sammen, for at hun ikke skal bli så nysgjerrig på hva dette er og ikke forstå det og se det i det skjulte og begynne å lyge for meg. Det er nesten enda verre. Og heller gå i den dialogen sammen med henne (s. 10 transk.).

På samme måte som Line, ønsker Yvonne å lære sitt barn å tenke kritisk i forhold til sosial påvirkning fra medier. Yvannes datter ser på ungdomsprogram der unge mennesker utleverer livet sitt, slik som i «Paradise Hotel», og moren setter seg ned sammen med henne og ser. Kanskje er hun bekymret for at jenten hennes skal oppleve det som attraktivt og spennende å dele sitt mest private og personlige med mange TV seere. Hun setter seg ned ved siden av henne for å forklare og peke på hvilke konsekvenser det kan få for de menneskene som lar sitt private liv bli til underholdning. Hun vil at datteren skal forstå og se dilemma ved denne måten å presentere seg selv på. van Manen refererer til sosiale medier når han peker på at det som er hemmelig kan avdekkes, og det som er personlig, det innerste dypet i et menneske kan nå bli tilgjengelig og synlig for alle. Det personlige gjøres om til underholdning og kan medføre likegyldighet for det mest verdifulle ved det unike mennesket (2010). Dette gjelder også i aller høyeste grad ulike TV program som har som mål å avsløre deler av menneskers

liv som ellers hører til det private. Unge mennesker tenker gjerne at det er fint å ha mange tilskuere, bli beundret av mange mennesker, bli sett på og oppdaget av mange TV seere? Dette er nok noe av det Yvonne ønsker å avsløre for sin datter, slik at TV programmet ikke skal ha for stor innflytelse over hennes liv. Van Manen (1993) viser til at foreldre som ikke tar ansvar eller er likegyldig overlater barna til «tyranniske krefter i deres egen aldersgruppe eller i samfunnet som helhet» (s. 17). Han sier også at «områder av menneskelig nærhet vil komme under økende press fra ulike ideologiske og politiske strømninger i det moderne teknologi- og forbrukersamfunnet» (1993, s. 4). Gjerne vil fokuset være der alt kan måles i penger og ytre verdier? TV programmet er gjerne rettet mot den aldersgruppen datteren til Yvonne er i, men selv om det har påvirkningskraft, betyr det ikke at det har pedagogisk innflytelse. Tv program ønsker seere og er mindre opptatt av hva som er barnets beste. van Manen løfter frem oppdragelse «som en levende prosess av personlig engasjement [...]» (1993, s. 4), mellom en voksen og et barn, der den voksne er opptatt av «barnets velferd og utvikling» (s. 4). Yvonne viser omsorg for sin datter når hun setter seg ved siden av henne. Løgstrup (1991) peker på at barnet må forstå at det er ut i fra foreldrenes kjærlighet til barnet, og: «at det er for dets egen skyld, at foreldrene hjelper det med selvstendiggjørelsen [...]» (s. 76). Line ønsker å gi datteren innsikt slik at hun kan bli selvstendig og kritisk til sosial medier og forbrukermentaliteten i samfunnet. Hun er opptatt av datterens utvikling og hennes frihet når hun ønsker at hun skal forstå intensjonen bak slike TV program som «Paradise Hotel». «Only where the I-will and the I-can coincide does freedom come to pass» sier Arendt (2006, s. 159). Mor ønsker å vise datteren at hun selv kan velge hva hun ser på, og dermed få muligheten til å skape og ivareta sin frihet i de valg hun gjør. Arendt sier det slik: «[...] to establish and keep in existence a space where freedom as virtuosity can appear» (2006, s. 153). Yvonne vil bevisstgjøre datteren sin i forhold til å gi rom for valg og dermed frihet til å bygge og verne om livet sitt.

Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner over autoritet og frihet, tillit og barnet som gave

Innledning

I dette kapitlet er ønsket å tydeliggjøre og vise den røde tråden i arbeidet mitt ved å løfte frem noen perspektiver som bidrar til å gjøre autoritet og frihet synlig i pedagogisk praksis.

Mellomspill

Autoritet og frihet er knyttet til både store politiske samfunnsmessige sammenhenger historisk og i dag, og til det enkelte menneskes møte med samfunn og kultur. Men fenomenene er også knyttet til relasjonen mellom mennesker, og i denne sammenhengen til forholdet mellom voksen og barn. Jeg opplever at fenomenene er helt sentrale i mitt ansvar som mor og oppdrager og vil i dette lille mellomspillet forsøke å peke på hva jeg ser av autoritet og frihet i et dikt av Olav H. Hauge om drømmen vi alle har for livet, oss selv og andre.

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
At noko vedunderleg skal skje,
at det må skje-
at tidi skal opna seg
at hjarta skal opna seg
at dører skal opna seg
at berget skal opna seg
at kjeldor skal springa-
at draumen skal opna seg,
at me ei morgonstund skal glipa inn
på ein våg me ikkje har visst um.

Olav H. Hauge (1994)

Dette diktet får meg til å tenke på livet mitt sammen med barna mine. Livet - alle de øyeblikkene som ikke kan planlegges og kalkuleres, men som kommer til oss. De øyeblikkene som tar oss inn i en våg der en kan la seg overraske av noe vakkert som vi ikke vi visste hva var. Hvordan vil barnet bli? Hvilke interesser vil barnet utvikle? Hvilke dører vil åpne seg?

Den drømmen om noe godt der fremme for barnet. Den følelsen at vi seiler livets sjø sammen med barnet. Verken barnet eller vi voksne seiler vår egen sjø, der en unndrar seg oppdrageransvaret. Men vi ønsker å la oss overraske av barnet, delta i barnets utvikling og livsreise. Vi er med på en reise sammen med barnet, der barnets frihet knyttes sammen med meg som oppdrager og med autoritetsansvaret mitt. Dette skjer uten å lukke øynene for livets utfordringer, men som en villighet til å stå sammen i og om det livet vil bringe. Det er den tryggheten som ligger i det å seile sammen, der jeg som autoritet tar mitt ansvar, og lar barnet vokse seg selvstendig. Tilliten til den andre. At hjertene skal åpne seg, slik at tilliten ikke går over til mistillit, og at vennskapet består til glede for begge. At kilder skal åpne seg der jeg får ta imot barnet, la barnet kjenne at det kan få hvile i mitt ansvar. Passelig lenge. Ikke styrende og autoritært slik at det umyndiggjør barnet, eller som noe likegyldig og uinteressert i hva barnet møter. Tryggheten for barnet ligger i at den voksne lever i sitt autoritetsansvar, med kjærlighet rettet mot barnets beste. Dette gir meg grunn til å tenke på hvordan jeg kan være som den voksne autoritetspersonen der barnet opplever at vi er sammen, sammen om livet, i frihet. Ikke en slik frihet som lar barnet få viljen sin alltid, som vil unndra seg sitt autoritetsansvar. Noen ganger vil det gjerne være påkrevd å handle motsatt av det barnet krever og ønsker. Noen ganger har den voksnes autoritet innsikt i hva som er det beste for barnet, ikke bare nå i øyeblikket, men fremover i barnets liv. Seile inn i vågen, der barnet har vokst til selvstendighet og modenhet, slik at jeg kan stige ut av båten og barnet vil klare seg selv.

Løgstrup (1991) peker på i det han kaller den etiske fordring at vi holder noe av den andres, også barnets, liv i vår hånd. Utfordringen er kanskje å holde ikke for stramt og ikke for løst, men med autoritet, slik at begges frihet kan bevares. Et grep om barnets liv som er passe, krever at jeg som autoritet i barnets liv legger bort min selviske tenkning slik at oppdragelsen ikke bare blir ut i fra mine ønsker og interesser, men ut i fra min neste, i denne sammenheng barnets liv. Selv når det er krevende og utfordrende skal barnets liv være i min hånd, være mitt ansvar. Slik vil jeg forsøke å unngå at barnets tillit går over i mistillit eller i resignasjon. Barnets livsmuligheter og frihet er lagt over i min hånd, i mitt ansvar som autoritetsperson i barnets liv. Slike tanker både gleder og skremmer meg.

Makt og autoritet

I fenomenet autoritet, ligger også fenomenet makt. Våre liv er flettet sammen med andre menneskers liv, og Løgstrup (1991) viser til maktforholdet slik: «At vort liv med og mod

hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore inbyrdes forhold altid er magtforhold» (s. 65). Vi har ansvar for våre medmennesker og vi er som Løgstrup (1991) beskriver videre: [...] «altid på forhånd spærret inde – i den afgørelse, om vi vil bruke magten over den anden til hans eller til vort eget bedste» (s. 66). Ansvar for mennesker rundt oss kan vi ikke komme fra, og spørsmålet er ikke om eller hvordan jeg kan unngå makt, men hvordan jeg velger å bruke den makten jeg har. Som voksen i den pedagogiske relasjonen vil det alltid ligge en fare for å misbruke min makt, noe som viser hvor viktig det er å være seg bevisst at jeg har ansvar for barnet som den svakere part. Spørsmålet Myhre (1981) stiller, er om autoriteten blir en positiv kraft oppdragelsen, eller om den bidrar til nedverdiggelse av barnet (s. 8). Løgstrup (1991) viser også til ulikheten som eksisterer i det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn når han sier: «Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (s. 65). Det ansvaret som oppdrager har er ulikt det ansvaret vi har overfor våre medmennesker. Det er asymmetrien i relasjonen som gjør ansvaret hos den voksne unikt og ufravikelig, men «[a]nsvaret for den anden kan aldrig bestå i at overtage hans eget ansvar» (Løgstrup, 1991, s. 39). I det ansvaret for barnet blir grenseløst, går autoriteten over til maktovergrep, og barnets (og den voksnes) frihet blir skadelidende.

Løgstrup (1991) viser at foreldre kan havne over i et grenseløst ansvar for barnet, altså egentlig et maktovergrep, der de fjernstyrer barnet langt inn i voksenlivet. Motivet kan være godt, som for eksempel å ønske å skape en god karakter i barnet, men de overtar det som etter hvert skal være den unges eget ansvar. Løgstrup sier:

Hvad forældre har i deres hånd er ikke mindst barnets frihed og selvstændighed, hvorfor opdragelsens mening og begrænsede ansvar ikke mindst består i, at forældrene frigør og selvstændiggør barnet i forhold til dem selv (Løgstrup, 1991, s. 59).

Autoriteten har en begrensning, og skal ikke tilrane seg større ansvar enn det barnet til enhver tid trenger. Hvis det skje frarøver en barnets frihet og selvstendighet og tar fra barnet hans eller hennes ansvar for eget liv. Å holde noe av barnet liv i vår hånd, betyr ikke at en skal ta over ansvaret for barnet, men at en som voksen ivaretar barnet for barnets egen skyld så lenge det trengs (men ikke lenger) (Løgstrup, 1991, s. 39). I det asymmetriske forholdet skal den voksne trekke seg ut i takt med barnets modenhet og alder. Etter hvert som barnet vokser til vil det møte andre autoriteter enn foreldrene i et «komplisert mønster av over og underordning» (Myhre, 1981, s. 8).

Barnets tillit og den voksnes autoritet

Når jeg ser autoritet og frihet i pedagogisk sammenheng ser jeg at tillit er et fenomen som i seg selv er viktig i relasjonen, men som også er viktig fordi det kan belyse autoritet og frihet fra enda en annen side. Ved å knytte behovet for barnets tillit til den voksnes autoritet og frihet er det vanskeligere for autoritet å bli til maktovergrep eller for frihet å bli uten grenser. Det er spenningsforholdet mellom autoritet og frihet som gjør at de avgrenser hverandre og som gjør at de begge er fruktbare (Myhre, 1981, s. 56). Tillit er en del av det menneskelige liv, men i den pedagogiske relasjon er tillit spesielt viktig, ikke minst ved at små barn har en overgitt, total og ukritisk tillit til den voksne (Løgstrup, 1991, s. 25). Dette viser hvor stort ansvar det er knyttet til den autoriteten som ligger i oppdragelsen.

Men hva er tillit, egentlig? «Trust is relationally lived, felt and experienced as positively given, when spontaneously it appears» (Saevi og Eikeland, 2012, s. 93). Relasjonen mellom voksen og barn er i utgangspunktet preget av barnets tillit. Tillit er nødvendig for at barnet skal ønske å gi sin tilslutning til den voksnes autoritet. Den positive og spontane oppmerksomheten som tillit er, oppstår gjerne i små øyeblikk der barnet opplever at det blir sett, forstått, respektert og hørt på. Dersom barnet derimot utvikler mistillit til den voksne vil det ikke frivillig gi sin tilslutning til den voksnes autoritet (Myhre, 1981, s. 22). Om ikke barnets tilslutning til den voksnes autoritet er frivilling fra barnets side, vil den voksnes autoritet stå i fare for å bli autoritær. Saevi og Eikeland peker på at «Trust is not conductive to an end, nor manageable, revisable or refinable» (2012, s. 91). Det betyr at tillit må leves ut i relasjonen, der og da, fordi den er et resultat i seg selv. Den kan ikke kontrolleres og styres. Saevi og Eikeland (2012) skriver videre: «Trust arises, opens up possibilities and then if we try to hold on to it, trust slips between our fingers and evaporates» (s. 94). Tillit kan altså ikke kontrolleres, men består av de små øyeblikkene som kommer. En kan for eksempel se for seg at jenten på 5 år kommer med en tegning hun er stolt av, gutten på 10 ønsker å fortelle om noe vanskelig på skolen, jenten på 14 er urolig. Hvordan møter vi slike situasjoner her og nå? Gjør vi det ved å forsøke å møte den tilliten de viser oss ved å komme med sine gleder og sorger?

Under normale omstendigheter i dagliglivet har vi som mennesker en naturlig tillit til hverandre, og vi tror på hverandres ord og stoler på hverandre. I følge Løgstrup (1991): «hører [det] vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden» (s. 17). Å stole på andre mennesker og tro det beste om andre mennesker er utgangspunktet for at vi kan samarbeide og leve sammen. I utgangspunktet og «på forhånd tror vi hinandens ord, på forhånd har vi tillid til hinanden» (Løgstrup, 1991, s. 17). Ville vi «overlevd» i dagliglivet om

vi skulle hatt mistillit til alle menneskene rundt oss? Vi ville (mentalt og følelsesmessig) visne ifølge Løgstrup, om vi konstant skulle møte hverandre med mistillit og mistenke andre for å være tyver og løgnere (Løgstrup, 1991, s. 17). Tillit blir som en plattform som livet kan vokse og utfolde seg ut i fra. Men Løgstrup peker også på «at vise tillid betyr at udlevere seg selv» (Løgstrup, 1991, s. 18). Det kan være viktig sammen med barna å kunne sette ord på følelser og tanker en har som voksen uten at barnet skal oppleve å måtte bære tunge bekymringer som de voksne har. Å ta seg tid til å samtale med barna, særlig når barna har behov for det, trygger relasjonen på en åpen og ærlig måte. Om vi samtaler og deler gleder og fine opplevelser eller hendelser som er vanskelige, gir vi noe av oss selv på en måte. Vi utleverer noe av vårt liv til den andre og ønsker at vi skal bli forstått riktig og oppfattet i beste mening.

I den gjensidige symmetriske voksenrelasjonen blir vi kanskje såret dersom vi har gitt noe av oss selv som ikke blir akseptert, misforstått, men blir latterliggjort eller gjort narr av. Det smerter oss og vi føler oss såret og trist når vår tillit ikke blir tatt imot av den andre. Men som voksne har vi et spesielt ansvar overfor barn når det gjelder å ikke la deres tillit bli oversett eller skadet. Løgstrup (1991) peker på: «[...] at barnet til forskjell fra den voksne ikke er i stand til at nøjes med at vise en forbeholden tillid» (s.25). Særlig små barn, men også større barn, avhengig av modenhet og erfaring, har en overgitt tillit til andre mennesker, og har ikke lært å reservere seg og vurdere andre mennesker som sannferdige eller ikke. Denne åpenheten strekker seg mot livet og menneskene rundt barnet. Barn forventer ureflektert å bli tatt imot, akkurat slik de er. Dersom denne ærlige og åpne tilliten hos barnet møter på for mange skuffelser kan konsekvensene blir utrygghet og usikkerhet, og barnet lærer (kanskje for tidlig) å reservere sin tillit, eller i verste fall å ha mistillit til den voksne. Det er selvfølgelig en naturlig del av barns modning og utvikling at tilliten nyanseres og at barnet blir i stand til å beskytte seg selv ved å reservere tilliten til andre. Det som er skadelig for barnet og som vi som voksne kan avhjelpe, er at barnets tillit til andre og verden blir fastlåst i mistillit.

Barnets liv i den voksnes hender

«Det enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 1991, s. 25). Dette fordrer en ydmykhet hos den voksne rettet mot det gode som ligger skjult i hos barnet. Det å forvente noe godt og ha tillit til barnet en har ansvar for, kan gi fokus og kjærlighet rettet mot hva som er barnets beste. Å holde noe eller noen i sin hand får meg til å tenke på et nyfødt barn som ligger i fars store sterke hender. Hendene beskytter et skjørt lite barn. Hendene holder rundt barnet akkurat passe hardt, akkurat passe

mykt. Hendene former seg etter barnets former, slik at barnet ligger godt, varmt og beskyttet. Barnet har ingen mulighet til å vurdere om fars eller mors hender er trygge nok. Barnet bare er. Hun eller han er helt avhengig av at den voksne bruker sin makt som autoritet og tar ansvar for barnets sårbarhet. Som oppdrager er de små øyeblikkene sammen med barna som små diamanter, som skinner og viser nye sider i ulikt lys. Ansvar for barnet er lagt i oppdragers hender, der livet er skjørt, uforutsigbart og bestående av små øyeblikk som så lett bare glir forbi i hverdagens stress og mas. Barnets muligheter og fremtid kan bli elsket frem i denne skjøre relasjonen, eller de kan bli kvalt av den voksnes adferd. Den voksnes oppdragelse kan slik Løgstrup ser det «frarøve» barnets det mest dyrebare, dets livsmot (1991, s. 24). I utgangspunktet er barnets livsglede knyttet sammen i en uforbeholden tillit som er helt avhengig av den voksne godhet. Senere lærer barnet av erfaring forhåpentligvis å stole på den voksnes autoritet som gir omsorg og kjærlighet, og vil utlevere seg selv i tillit til den voksne, uten å tvile på at det blir akseptert, forstått og elsket tilbake. Det gleder meg hver gang jeg ser barn som kaster seg utfor en kant der far eller mor står klar med sine sterke armer for å ta imot. Barnet har full tillit til at den voksnes armer er sterke nok, og at den voksne ikke vil svikte, gå bort, snu seg vekk eller glemme seg, men tar imot og holder han eller hun trygt og godt. Relasjonen utstråler en felles glede og forventning der barnets tillit rettet mot den voksnes trygge favn som den beste å hoppe inn i og gi sitt liv over til.

Det er barnets opplevelse av at tilliten blir tatt imot og elsket tilbake som vil styrke relasjonen dem imellom. Som foreldre kan vi ikke unndra oss ansvaret, eller trekke oss bort og reservere oss fra ansvaret som er gitt oss. En kan kanskje si at ansvaret er både gitt oss *av* barnet og *for* barnet, og her er jeg tilbake til autoritet igjen. Tillit til den voksne som autoritetsperson blir gitt av barnet til den voksne, og er ikke noe den voksne tar seg til selv. Det er slik at barnets skjebne ligger i den voksnes hender og vi har ansvaret for å ivareta dets liv og hjelpe så godt vi kan frem mot egen selvstendighet og ansvar for eget liv. Å møte barnet der det er, ta imot dets tillit og leve seg inn i barnets verden, kan gi barnet frihet til å gi seg selv i møte med livet og mennesker som det vil møte på. Å ta imot barnets tillit er å la barnet «autorisere» seg som voksen. Tillit til at den voksne vil ta ansvaret og hjelpe der det er nødvendig er den autoriteten som gir både barnet og den voksne frihet til å handle (Arendt, 2006).

Relasjonen forener autoritet og tillit

En historie som viser tillit i relasjonen mellom lærer og elev er historien som Oda, en jente med ulike lærevansker, forteller:

When my answer is wrong, I know it immediately because Per [the teacher] looks at me with this particular humorous glance and says, after just a tiny little pause: 'Yes ...?' Then I understand that he wants me to give the question a second thought. He just leans back comfortably and waits. That's why I like him so much. I feel relaxed and smart with him (Friesen og Saevi, 2010, s. 123).

Dette eksempelet viser bare et lite øyeblikk av Odas liv, men likevel et øyeblikk som er stort og avgjørende for Odas tillit til læreren hun har. På en måte mener jeg eksempelet til Oda viser oss autoritet og frihet i en situert kontekst. La meg forsøke å forklare. Det som utmerker seg for meg er hvordan lærer møter Oda, hvordan hennes svar blir tatt imot. Lærer kunne hatt liten tid og bare hastet videre, men han stopper opp og gir Oda tid. Tryggheten mellom dem forteller meg at hun er blitt tatt imot av denne læreren før. Hun kan stole på at han vil hennes beste. Han vil at hun skal få muligheten til å føle seg sett og anerkjent og venter til hun får tenkt seg om. Kanskje gir hun et riktig svar, og på den måten hjalp han henne uten at hun denne gangen følte seg dum. Men det er ikke sikkert at hun svarte rett på andre forsøk heller. Kanskje ikke på tredje eller fjerde heller. Poenget er ikke at Oda skal svare rett eller lykkes i akkurat denne situasjonen, men at hun uansett om hun er dyktig eller ikke, svarer rett eller ikke, er sett og verdsatt og forstått av ham. Han vet hva som betyr noe for Oda, og vet antakelig selv svaret. Han stoppet opp, tok seg tid til å se henne, møtte blikket hennes, som jeg tror var viktig for at hun ikke skulle føle seg oversett eller oppfatte seg selv som utilstrekkelig. Et lite øyeblikk av livet, så viktig og så godt. «Because pedagogy addresses the child in his or her personal and situational uniqueness, the question of what is good or best for the child is also always contingent and situationally dependent» (Friesen og Saevi, 2010, s. 128). Det er her autoritet og frihet utspiller seg. Odas liv blir ivaretatt av den voksnes autoritet i den konkrete situasjonen, og det gir dem begge frihet til å holde situasjonen åpen for nye muligheter. Enda så liten del av Odas liv vi får ta del i igjennom denne historien, ser vi at Odas tillit til at lærer ville ta imot hennes forsøk, gav Oda trygghet, og han fikk henne til å føle seg smart. Historien viser på en god måte hvordan autoritet som verdighet og anseelse førte til at Oda følte seg vellykket. Lærer, med sin personlighet, møtte Oda på en verdig måte som skapte et tillitsforhold dem imellom. Myhre (1981) ser verdighet i sammenheng med personlig autoritet, der en ut i fra sin livskvalitet og egenskaper som menneske skaper respekt hos barnet (s. 61). Det er kanskje gjennom slike små øyeblikk der barn og voksne møtes i en meningsfull og anerkjennende relasjon at autoritet kan gis til den voksne. Den voksne kan utøve autoriteten på en pedagogisk måte til beste for barnet nettopp fordi han eller hun ser barnets tillit til at det vil bli tatt vare på.

Å ha tillit til at barnet vil autorisere

Å ha tillit til barnet har å gjøre med å tro at en som voksen blir gitt den autoriteten en trenger av barnet i den konkrete situasjonen der de to er sammen. Å møte barnet med realistiske forventninger og vise barnet tillit har å gjøre med troen på at en skal være en retningsbestemmende instans for barnet, noe som igjen innebærer å «være i en posisjon som øver innflytelse» (van Manen, 1993, s. 65). Vi handler ikke bare tilfeldig eller forhåndsplanlagt, verken barn eller voksne, vi er orientert mot det som møter oss i den konkrete situasjonen. Bollnow sier: «The child is also dependent on what expectations the environment provides» (1989, s. 37). Forventningene fra den voksnes side er best for barnet om de befinner seg innenfor en viss grense der den voksne har tillit til barnet og utøver sin autoritet slik at barnet kan bli selvstendig, myndig og ansvarlig. Denne tilliten er viktig for barnets utvikling, fordi: «In order to develop properly children need to feel trustful of their environment» (Bollnow, 1989, s. 37). Her er nok foreldre, lærere og andre i nær relasjon spesielt viktig for barnets trygghet og livsmot. Barnets utvikling er ikke noe som går av seg selv, som en autopilot eller som en indre vekst, men er avhengig av at autoriteter tar ansvar og fungerer som retningsbestemmende instans som hjelper barnet til å orientere seg i en kompleks verden. Bollnow, (1989), peker på konsekvensene av mangelen på tillit fra autoriteter i barnets liv, når han sier: «Where this trust is missing, or where there exists instead an open or hidden distrust, there proper development cannot succeed, there it will be deficient or displaced in a disastrous way» (s. 37). Om tillit uteblir vil ikke oppdrager kunne være en god autoritet og dermed heller ikke kunne lede barnet til selvstendighet, myndighet og Bollnow (1989) drar et skille mellom «confidence» og «trust» i pedagogisk sammenheng, og peker på at «confidence» er en positiv ladet tro på barnet i konkrete situasjoner relatert til konkrete evner, forutsetninger eller ferdigheter. Dette kan være mer en enveisholdning og handling fra den voksnes side som: «always relates to a distinct ability» (s. 38). Å ha tro på barnets evner, moral og muligheter vil gi trygghet og føre til at barnet selv har tro på seg selv som person. Å ha tro på barnet som «confidence», er nødvendig sett i sammenheng med autoritetens plass i oppdragelsen. «This confidence is of high educational importance because it enhances the achievements and improves the development (Bollnow, 1989, s. 38). Å vise barnet at en har tro på barnet kan, slik vi så i Oda sitt tilfelle, gi barnet eller den unge en følelse av å være smart. Slik anerkjennelse av barnet som et menneske som kan og vil har en selvfølgelig plass i forståelsen av autoritet. «One has to have confidence in children» (Bollnow, 1989, s. 38). Men tillit i pedagogisk sammenheng må være mer enn en-veis-

holdning. Ifølge Bollnow (1989) må pedagogisk tillit også være en toveisholdning som både er i barnet og den voksne. Han sier: «Trust demands a response» (Bollnow, 1989, s. 38). Som oppdrager gir en tillit til barnet og har tillit til at en får den respons tilbake at en blir gitt den autoriteten en trenger av barnet. Det er nødvendig for å kunne hjelpe barnet til å møte verden og den kulturen en er en del av. Bollnow skriver videre: «[...] trust (Vertrauen) is a reciprocal relationship» (1989, s. 38). I dette gjensidige forholdet befinner den pedagogiske relasjonen seg. I den pedagogiske relasjonen må frihet prege relasjonen mellom oppdrager som autoritet og barnet som gir sin frivillige tilslutning til den voksnes autoritet. «There is no trust without faith which we have toward a person who has trust in us» (Bollnow, 1989, s.38). Som oppdrager gir en tillit og omsorg til barnet, mens ansvaret for relasjonen hviler på den voksnes autoritet, som igjen hviler i trygghet og tro på at barnet gir den autoriteten en trenger som oppdrager og dermed åpner de muligheter som ligger i relasjonen.

Tiltro og tillit

Barn gir sin tillit til den voksnes autoritet og autoriserer dermed oppdragers autoritet i relasjonen. Dette har sammenheng med at barnet selv opplever å bli gitt tillit. «In this sense one has trust in someone's courage, honesty, discretion» (Bollnow (1989 s. 40). Uten at en forsøker å leve i tillit til barnet vil en antakelig ikke som voksen ha tro på at barnet vil gi den autoriteten en trenger, og en vil kanskje gå over til å være autoritær og misbruke sin makt og dermed frarøve barnet den tilliten det trenger for å leve trygt. Bollnow (1989) sier følgende om oppdragers ansvar: «It is the educator who, in his or her distrust, produces the bad child» (s.41). Dette viser meg alvoret i og betydningen av mine holdninger og min væremåte. Jeg har et ansvar som voksen for å bidra til å bevare barnets livslyst og tro på en fremtid. Tillit til barnet har mulighet for å bringe ut det beste i barnet og i relasjonen. Men en må ha tillit til hele personen, ikke bare til visse evner eller ferdigheter i barnet. En må ha «trust» til barnet som menneske, i tillegg til at en har «confidence» i barnets potensialer og muligheter. Tillit forstått som trust er særlig nødvendig for at oppdragelse skal være mulig og for at den voksne blir gitt autoritet av barnet til å veilede barnet så lenge det er nødvendig i livet.

Skuffelse og ny tillit

Dersom den voksne velger å reservere sin tillit til barnet vil barnet ikke kunne gi den voksne den autoriteten hun eller han trenger for å kunne oppdra barnet, og relasjonen vil heller ikke lenger være en pedagogisk relasjon. En pedagogisk relasjon er basert på frihet og autoritet for begge parter, ikke den sammen autoriteten eller friheten, men like fullt autoritet og frihet for

begge. Dersom den voksne porsjonerer ut sin tillit ved å reservere den kun til situasjoner der barnet for eksempel fortjener tilliten, vil barnets frihet stå på spill. Selv om vi er bare mennesker som alle kan gjøre feil, peker Bollnow (1989, s. 42) på at tilliten til barnet kan rystes og en kan som oppdrager oppleve skuffelse over barnet, nettopp fordi både oppdrager og barnet ikke er perfekte mennesker som ikke gjør feil. Skuffelser er imidlertid en nødvendig og vanlig opplevelse i livet og voksnes tillit til og tro på barnet kan rystes.

Because if it is true that without trust education is not possible, then the educator must be able to find the power for such trust in his or her soul despite all his or her disappointments and often against all calculations and human sensibilities (Bollnow, 1989, s. 42).

van Manen (1993) peker også på dette med at vår tiltro til barnet kan bli satt på prøve, men at en håper på og mobiliserer tillit til at barnet vil finne sin kurs i livet, og vår oppgave som voksne blir å hjelpe barnet til å se sine muligheter (s. 64). Siden det ikke er likegyldig om oppdrager har tillit til barnet, bør oppdrager ha vilje til å utruste seg med tillit til barnet også i situasjoner der barnet selv ikke har tillit eller kanskje ikke rasjonelt sett fortjener tillit (Sævi og Eikeland 2012). Å hente frem denne styrken vil ligge i den voksnes omtenksomme autoritet som igjen er gitt av barnet og praktiseres i relasjon til barnet. Barnets sårbarhet, som igjen og igjen møter oss som voksne, gir oss vilje og styrke til å hente frem nytt mot og på ny møte barnet med tillit og tro på hans eller hennes muligheter. Når skuffelser inntreffer forsøker en gjerne som voksen å sette ord på skuffelsen, og forsøker ikke å late som om den ikke har eksistert. Dette hører til den voksnes ansvarlige autoritet og hjelper barnet til å oppleve at det er akseptert av den voksne. Det er det også viktig å kunne tilgi og være åpen for nye begynnelse, uten naivt å tro at barnet ikke er i stand til å gjøre feiltak. «True pedagogic trust is not blind», sier Bollnow (1989, s. 42). Til tross for nederlag og skuffelser vet pedagogen at alle mennesker kan gjøre feil og ser at barnets feil gir åpning for nye begynnelse. Pedagogen vet at han først og fremst er der for barnet, og forsøker på en uselvvisk måte å se barnet, kanskje slik van Manen beskriver: «We pedagogues (teachers and parents) willingly open ourselves to children» (2002a, s. 11). På denne måten kan vi oppleve at barna anerkjenner vår autoritet, en autoritet som vi trenger for å støtte og lede barnet mot hans eller hennes voksne selvstendige liv.

Autoritet og frihet som respons til en gave

For å ha en sann pedagogisk autoritet er det nødvendig at barna ifølge van Manen (1993) kjenner at den voksnes autoritet «ikke er basert på makt, men på kjærlighet, hengivenhet og barnets egen internalisert sanksjon» (s. 65). Barnet gir sin frivillige tilslutning til og anerkjennelse av den voksnes autoritet ut fra opplevelsen av at den voksne vil hans eller hennes beste. van Manen sier: «Children are not there primarily for us. We are there primarily for them» (2002a, s. 11). Dette er den opplevelsen som ligger som et tillitsgrunnlag i den pedagogiske relasjonen. Tillit gir en fundamental trygghet til relasjonen, slik at barnet kan være seg selv og vokse til og bli den han/hun kan bli og ønsker å være. I en pedagogisk relasjon der den voksne, på best mulig måte, klarer å legge til sides sine egne ønsker og behov når det trengs, for å ha barnets beste som siktemål, vil både oppdrager og barnet oppleve frihet til å være seg selv og til å handle i relasjonen. Van Manen sier: «Yet they come to us bearing a gift: the gift of experiencing the possible» (2002a, s. 11). Den gaven barnet er for oss og gir til oss, vekker oss opp fra egoismen og får oss til å se det pedagogiske ansvaret. Jeg spør ofte meg selv: Hvordan opplever det enkelt av mine barn den verden hun/han lever i? Hvordan presenterer jeg livet og fremtidshåpet for mine barn? Som oppdrager ønsker jeg å leve meg inn i barnets opplevelse av livet på en slik måte at «the child becomes my teacher» som van Manen skriver (2002a, s. 13). Ved at vi lytter til barnet og lærer av barnet - noe vi ikke kunne lest oss til eller kan ta fra egen erfaring – blir vi ikke bare kjent med barnet, men også med oss selv som voksen, forelder eller lærer. Barnets opplevelse og erfaring har potensiale til å utvide vår forståelse av barnets opplevde liv og av vårt eget liv. Oppdragelsen kan derfor ikke bli et prosjekt som en kan avslutte etter å ha fått den fulle innsikt i det, men er et «evigvarende» livsprosjekt der en stadig kan erfare noe nytt i relasjonen med barnet (som etter hvert ikke lenger er barn, men voksen). Vilje til innlevelse i barnets livsverden åpner for den voksnes tillit til barnet, og en får som voksen tilbake en form for anerkjennelse fra barnet som en trenger for å være en autoritet i barnets liv.

Kilder

- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin Books. (Original publisert i 1954).
- Arvola, A. K. & Clancy, A. (2014). World of Warcraft – til ungdommers begjær og foreldres besvær – Unge online-spillende menns opplevelse av samspillet med foreldre og medspillere. *Fokus på familien*, 03/2014. Hentet 10. november 2014 fra: http://www.idunn.no/ts/fokus/2014/03/world_of_warcraft_til_ungdommers_begjaer_og_foreldres_besv?highlight=#highlight
- Biesta, G. J. J. (2001). "Preparing for the incalculable": Deconstruction, justice and the question of education. I: G. J. J. Biesta & D. Egèa-Kuehne (red.). *Derrida & education*. London: Routledge, s. 32-54
- Biesta, G.J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic education for a Human Future*. Boulder London: Paradigm Publisher.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik demokrati*. Danmark, Århus: Forlaget Klim. [Overs. av J. Wrang].
- Black, S. E., Deverux, P. J., & Salvanes, K. G. (2008). Staying in the classroom and out of the maternity ward? The effect of compulsory schooling laws on teenage births. *The Economic Journal*, 118, (530), 1025–1054. doi: 10.1111/j.1468-0297.2008.02159.x
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag (Original 1959 på tysk).
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical Atmosphere. *Phenomenology & Pedagogy*, Vol. 7, s. 5-76.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. utg.). Boston, MA: Pearson.
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). (1998). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. s.1-34.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I: N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage, s. 1-19.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), s. 391-399.
- Folkehelseinstituttet (2010). *Folkehelse rapport 2010*. Hentet 20. januar 2015 fra <http://www.fhi.no/dokumenter/6dec3fba1b.pdf>
- Folkehelseinstituttet (2014a). *Helse hos barn og unge – Folkehelse rapporten 2014*. Hentet 28.november 2014 fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:

- Folkehelseinstituttet (2014b). *Rapport om svangerskapsavbrudd for 2013*. Hentet 28.november 2014 fra <http://www.fhi.no/dokumenter/34a94add79.pdf>
- Friesen, N. & Saevi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. I: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 42 no. 1, s. 123-147.
- Frønes, I. & Futsæter, K. A. (2013). Diffusjon og bruk av Facebook i Norge. *Sosiologisk Tidsskrift*, 4/2013, 353-370. Hentet 18. november 2014 fra http://www.idunn.no/ts/st/2013/04/diffusjon_og_bruk_av_facebook_i_norge?highlight=#highlight
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode, grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S. [Overs. av L. Holm-Hansen], (Original publisert i 1960, på tysk).
- Gundersen, D. (2013). *Norske synonymer blå ordbok* (4. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hammersley, M. (2003). Litteratur review. I: Lewis- Beck., A. Byman & T. Futing Liao (red.) *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications, s. 577-579.
- Heggen, K. & Øya, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hjardemaal, F. R. (2013). Åndsvitenskapelig pedagogikk og den nye individualismen - en umulig dialog? *Norsk PedagogiskTidsskrift*, 3/2013, s. 199-210.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage, s. 545-561.
- Kendrick, M. E. *The Experience of Playing Chase*. Hentet 24.januar fra <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/kendrick-maureen-e-the-experience-of-playing-chase/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langeveld, M. (1987). What is the meaning of being and having a father? I: *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 5, No. 1, s. 5-21. [overs. av Max van Manen] (Originaltekst på nederlandsk 1944).
- Lappegård, T. (2000). Tenåringer og fruktbarhet: Sex, men ikke barn. *Samfunnsspeilet*. (6), 2-8.
- Levinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Oslo: De norske bokklubbene AS. [overs. av Asbjørns Aarnes].
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., og Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg.), London: Sage, s. 97-128.

- Løgstrup, K. E. (1991) *Den etiske fordring* (2. utg.). København: Nordisk Forlag AS. (Først utgitt i 1956).
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol* (2. utg.). Copenhagen: Nordisk Forlag AS.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: AD Notam Gyldendal. [Overs. av Stein M. Wivestad]. (Original på tysk i 1983).
- Myhre, R. (1981). *Autoritet og frihet. Hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo/Gjøvik: Fabritius Forlagshus.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2013). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. (NESH).
- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste A/S. [Overs. K. M. Thorbjørnsen] (Original på engelsk i 1995).
- Nome, D. (2011). Skolen – mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 1/2011. s.70-77. Hentet 18. november 2014 fra: <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/01/art05?highlight=#highlight>
- O' Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*. Vol. 127, NO. 4 April 1, 2011, 800-804. doi: 10.1542/peds.2011-0054. Hentet 10. november 2014 fra: <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800.full.pdf+html>
- Puijk, R. (2004). Globale medier, lokal bruk. Ungdom og spredning av mobil og internett. Hentet 10. November 2014 fra: http://www.idunn.no/ts/nmt/2004/03/globale_medier_lokal_bruk_ungdom_og_spredning_av_mobil_og_internett
- Rideout, V. (2007). Parents, Children & Media: A Kaiser Family Foundation Survey. Hentet 10. november 2014 fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542901.pdf>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68 (4), s. 409-412.
- Sherrat, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherrat, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 85-118.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Forlaget Tanum-Norli A/S.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *Oxford Review of Education*, 10(2), s. 203-209.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Fødte, 2013*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/fodte>
- Strand, K. T. (2008). *Tenåringsmødres moderskapsutforming* (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15809/Strand.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Sævi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Bergen: Universitetet i Bergen. Doktorgradsavhandling.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s.107-131.
- Sævi, T. & Husevaag, H. (2009). The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation. *Paideusis*, 18 (2), s. 29-41.
- Sævi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical-ethical practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s. 455-461.
- Sævi, T. & Eikeland, T. B. (2012). From Where does Trust come and Why is «From Where» Significant? *Phenomenology & Practice*, 6 (1), s. 89-95.
- Sævi, T & Foran, A. (2012). Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education. *Phenomenology & Practice*, Vol. 6 (2), s. 50-64.
- Sævi, T. (2013). Between Being and Knowing: Addressing the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1) s. 1-11.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon: et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2013, s. 236-247.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2014, s. 248-259.
- Sævi, T. (kommer). Ansvar for eget ansvar: Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P.O. Brunstad, H. Sæverot & S. M. Reindal (red.). *Eksistens og Pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van Manen, M. (1989). *Pedagogical Text as Method: Phenomenological Research as Writing*. Hentet 1.november, 2014 fra:
http://scholar.google.no/scholar?hl=en&q=pedagogical+text+as+method%3A+Phenomenological+Research+as+writing&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdtp=
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag. [Overs. av K. M. Thorbjørnsen].
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2.utg.). London, Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2002a). *The Tone of Teaching*. London Ontario: The Althouse Press.

- van Manen, M. (2002b). Care-as-Worry, or “Don` t Worry, Be Happy”. *Qualitative Health Research*, Vol. 12, No. 2, Sage Publications, s. 264-280.
- van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: M.S. Lewis- Beck, A. Bryman & T. F. Liao (red.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (bd. 2), Oregon, OH: Sage Publications, s. 579-580.
- van Manen, M. (2010). The Pedagogy of Momus Technologies: Facebook, Privacy, and Online Intimacy. *Qualitative Health Research*, s. 1-10. doi: 10.1177/1049732310364990
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weil, S. (1990). Oppmerksomheten. I: *Ordenes makt: essays i utvalg*. Oslo: Solum Forlag. [Overs. C. Amadou og Aa. Brynildsen]
- Wivestad, S. M. (2008). The Educational Challenges of *Agape* and *Phronesis*. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 2, s. 307-324.
- Wold, T. (2008). Tilsyn og tilretteleggelse: Kontroll av barn og unges internettbruk. Hentet 10. nov 2014, fra: http://www.idunn.no/ts/nmt/2008/02/tilsyn_og_tilretteleggelse_kontroll_av_barn_og_unges_internettbruk?highlight=#highlight
- WHO (World Health Organization) (2014). *Adolescent health*. Hentet 28.11.4 fra http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Vedlegg 3: Informert samtykke

Vedlegg 4: Samtaletema

Vedlegg 1



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 801188

Tone Stevi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
58 12 BERGEN

VAr dato: 02.04.2014

V rref: 38216 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38216	<i>Autontet og fhnet ioppdrage/sen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Hngskolen AS: ved instttusjonens nverste Ieder</i>
<i>Dag/ig ansvarlig</i>	<i>Tone Stevi</i>
<i>Student</i>	<i>Ester Eliassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomh: res i trad med opplysningene girt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom pa at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldcplikt/skjema.html>. Det skal ogsa gis melding etter tre ar dersom prosjektet fortsatr pagar. Meidinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, [http: ' p\ o.nsd.no/prosJekt](http://p\o.nsd.no/prosJekt).

Personvernombudet vii ved prosjektets avslutning, 01.01.2015, rette en henvendelse angaende status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne B0e

Kontaktperson: Marianne B0e tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ester Eliassen estereliassen@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for e/elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38216

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernemuligheten for tredjeperson reduseres på denne måte, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektløstid er 01.01.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn; obligatorisk)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt 2014

Tenåringsmødres opplevelse av autoritet og frihet i oppdragelsen.

Hvilke utfordringer møter tenåringsmødre knyttet til autoritet og frihet i oppdragelsen? En fenomenologisk orientert studie av autoritet og frihet slik en gruppe tenåringsmødre opplever og reflekterer over disse i oppdragelsen av sine barn.

Bakgrunn

Jeg heter Ester Eliassen og studerer Pedagogikk ved NLA Høyskolen i Bergen. Jeg har 4 barn og er opptatt av unge mødres opplevelse av å være mor, og utfordringer og gleder de møter i sin hverdag. Jeg holder på med en masterstudie der jeg ønsker å gjennomføre et feltarbeid i forbindelse med avhandlingen min.

Hvem kan delta i studien?

I dette feltarbeidet, ønsker jeg å intervjuere mødre som fødte barn da de var i alderen 15-19 år. Jeg ønsker å samle 4-8 mødre som fødte for minst 5 år siden til et felles intervju, et fokusgruppeintervju.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hensikten med denne studien er å utforske hvordan det oppleves å være ung mor og å samtale med tenåringsmødre om dilemma og utfordringer dere som unge mødre møter med særlig med fokus på autoritet og frihet i oppdragelsen. Jeg ønsker å undersøke hvordan du som mor opplever det å være mor og oppdrager, og få innsikt i deres tanker og følelser rundt oppdragelsesspørsmål. Fordi en opplever det å bli mor som tenåring ulikt, ønsker jeg at de ulike erfaringene skal gi innsikt, være til inspirasjon og skape refleksjon rundt pedagogisk praksis. Jeg ønsker å få høre om deres opplevelse av relasjonen mellom deg og ditt barn. Gjerne har du konkrete episoder som du husker, særlig knyttet til konflikter mellom deg og barnet eller konflikter som du følte i deg selv knyttet til din egen oppgave som mor. Jeg håper at du som mor og deltaker i gruppen vil snakke fritt og oppleve fokusgruppen som interessant og trygg, uten at vi behøver å bli for private.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle navn vil bli endret og det skal ikke være mulig for den som leser min studie å kunne gjenkjenne noen av informantene som deltar i gruppen. Jeg vil benytte en lydopptaker som vil bli transkribert og da anonymisert. Lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, senest i august 2014. Det er bare jeg som skal lytte til opptakene. Jeg har også taushetsplikt og skal ikke dele noe av det som kommer frem i gruppen hverken i studietiden eller senere på en slik måte at dere kan gjenkjennes. Det er ikke behov for intime personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes Januar 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn, selv om du har samtykket til deltakelse. (Se vedlegg)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder, førsteamanuensis Tone Sævi ts@nla.no

Med vennlig hilsen

Ester Eliassen,

Mail: estereliassen@yahoo.no

Mobiltelefon: 90809367

Samtykke til deltakelse i studien:

Tenåringsmødres opplevelse av autoritet og frihet i oppdragelsen

Vennligst svar innen:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert av prosjektdeltaker, dato



Samtaletema i fokusgruppen

Mitt ønske for fokusgruppen er å samtale med deg om ditt liv og din hverdag som mor og forhåpentligvis få del i dine opplevelser av relasjonen med ditt/dine barn. Samtaletema er en hjelp for å undersøke hvordan autoritet og frihet i oppdragelsen oppleves av deg som mor, og da gjerne følelsen av konflikter knyttet til deg selv og barnet eller konflikter som du har følt i deg selv og din oppgave som mor. Samtaletema skal ikke følges slavisk, og jeg er ikke ute etter bestemte svar, men ser frem til en spontan samtale der det er gitt rom for dine opplevelser og episoder fra ditt liv og din hverdag.

Å bli mor som tenåring

Hvordan opplevde du det å bli mor som tenåring?

Hvilke erfaringer har du fra den første tiden som mor?

Hvordan er det å være deg i dag, etter noen år som mor?

Hvordan er du som mor, tror du?

Hva tenker du er viktig for relasjonen mellom deg og ditt barn?

Hvordan opplever du relasjonen med ditt barn?

Hva tror du barnet ditt opplever som viktig for relasjonen?

Kan du fortelle om en situasjon du opplevde som spesielt god sammen med ditt barn?

Kan du fortelle om en situasjon du opplevde som vanskelig og utfordrende med ditt barn?

Kan du fortelle om en konkret episode du har opplevde som konfliktfylt mellom deg selv og barnet?

Kan du fortelle om en konkret episode som du følte var konfliktfylt og vanskelig i og for deg selv og din oppgave som mor?

